

Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole
En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag

Kristin Helstad



Avhandling for ph.d.-graden

Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Universitetet i Oslo

2013

© **Kristin Helstad, 2013**

*Series of dissertations submitted to the
Faculty of Educational Sciences, University of Oslo*
No. 180

ISSN 1501-8962

All rights reserved. No part of this publication may be
reproduced or transmitted, in any form or by any means, without permission.

Cover: Inger Sandved Anfinsen.
Printed in Norway: AIT Oslo AS, 2013.

Produced in co-operation with Akademika publishing.
The thesis is produced by Akademika publishing merely in connection with the
thesis defence. Kindly direct all inquiries regarding the thesis to the copyright
holder or the unit which grants the doctorate.

*Akademika publishing is owned by
The University Foundation for Student Life (SiO)*

Professional learning should not be simply a matter of induction into established practices; though induction into values and key skills is important. It also needs to include a capacity for interpreting problems and approaching problems, for contesting interpretations, for reading the environment, for drawing on the resources there, for being a resource for others, and for focusing on the core objects of the profession (Edwards, 2005, s. 179).

SAMMENDRAG

Betydningen av at lærere utvikler kunnskap og holder seg faglig oppdatert, omtales som særlig viktig når det gjelder å bidra til elevenes læring. Denne avhandlingen søker å bidra med innsikt i og forståelse av hvordan erfarne lærere i en videregående skole utvikler kunnskap om skriving og skrivepraksiser gjennom et skoleutviklingsprosjekt basert på regelmessige møter i et tverrfaglig læringsfellesskap over en toårsperiode. Studien kopler analyser av utviklingsarbeidet til dynamikk som utspiller seg i relasjonsfeltet mellom ledelse og lærerarbeid, og til bidrag og involvering fra eksterne ekspertdeltakere. Den teoretiske og metodologiske innrammingen baserer seg på et sosiokulturelt og kommunikativt perspektiv og en interaksjonsanalytisk tilnærming, der observasjoner og lydopptak av samtaler, supplert med intervjuer og logger utgjør datagrunnlaget. Funnene viser hvordan den langsiktige dialogen i fellesskapet, basert på elevdata som lærere bringer med seg til felles utforsking, virker drivende for kunnskapsutvikling, der samtalsens fokus, form og medierende funksjon viser seg å ha betydning. Kunnskapsutvikling identifiseres når omgangen med kunnskap veksler mellom å undersøke det ukjente og bekrefte det som er kjent og gyldig, og dermed sikre en produktiv balanse mellom utforsking og bekreftelse, kombinert med et profesjonelt skjønn. I analysen framkommer det at spenninger knyttet til institusjonelle trekk, tradisjoner i profesjonskulturene og utfordringer i relasjonsfeltet, influerer profesjonsarbeidet og utvikling av kunnskap. Studien viser at når lærere blir støttet og utfordret av kolleger og eksterne ekspertdeltakere, og når de erfarer spenninger mellom stabilitet og fornyelse, motiveres de til nye kunnskapssøk. Samtidig viser studien betydningen av ledelse for læreres kunnskapsutvikling. Funn fra avhandlingen har implikasjoner for hvordan kompetanseutvikling og arbeidsplasslæring tilrettelegges, for hvordan utdanningstilbud utformes og organiseres, og for hvordan samarbeid mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjoner kan utvikles.

Avhandlingen er forankret i pedagogiske og fagdidaktiske teorier, der perspektiver på læreres kunnskapsutvikling koples til teorier om lærerarbeid og ledelse, og til forståelser av skolens fagområder og kommunikative og institusjonelle praksiser. Arbeidet er utført ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

FORORD

Utviklingsarbeidet som foregikk ved Fagerbakken videregående skole, og som jeg fikk anledning til å følge, kom svært beilelig da jeg skulle velge arena for denne studien. Forskningsfokus ble valgt på bakgrunn av interesser for å undersøke hvordan lærere utvikler kunnskap i læringsfellesskap på arbeidsplassen, der kolleger, skolens ledelse og eksterne ressurspersoner kan bidra til å støtte opp under profesjonsutvikling og organisasjonslæring. Jeg ønsket å studere kunnskapsutvikling blant erfarne lærere, der kollektive og sosiale prosesser skulle ha fokus, og der elevdata og fagdidaktiske utfordringer lærere står overfor i hverdagen ble tematisert. I tillegg var jeg interessert i å utforske relasjoner og dynamikk som utvikles mellom lærere og mellom lærere og skoleledere når de samarbeider om et skoleutviklingstiltak. Etter hvert som jeg kom i gang med datainnsamlingen, ble jeg også opptatt av hva som skjer når eksterne ekspertdeltakere involverer seg i skolebaserte læringsfellesskap, og på hvilke måter ansatte i utdanningsinstitusjoner kan bidra til arbeidsplassrelatert kunnskapsutvikling. Basert på egne erfaringer er antakelsene mine at lærere lærer mest og best i fellesskap, og at en støttende og involverende skoleledelse har betydning når det gjelder å legge til rette for kunnskapsutvikling i kollegiet. Betydningen av ekspertdeltakere som kan bistå skoler i slike prosesser følger av dette. Jeg har selv vært en engasjert deltaker i ulike etter- og videreutdanningstiltak, der jeg har erfart kraften i blant annet å delta i kurs i prosessorientert skriving over tid. Jeg har også selv stått ansvarlig for denne typen tiltak overfor lærere og skoleledere. I arbeidet med avhandlingen har jeg fått anledning til å kople flere forskningsinteresser basert på utdanning og erfaring som lærer og skoleleder, og som universitetslektor ved et masterprogram i utdanningsledelse. I forhold til utviklingsarbeidet ved Fagerbakken videregående skole, som handler om skriving i og på tvers av fag, definerer jeg meg som en insider i feltet. Med bakgrunn som norsklærer, skrivepedagog og forlagsredaktør, har jeg lang erfaring med hva undervisning og veiledning i skriving dreier seg om, og som skoleleder og universitetslektor har jeg erfart hva det vil si å tilrettelegge for læring i skolen som organisasjon. At lærere og skoleledere ved skolen raust inviterte meg inn som observatør til sine læringsprosesser, gjorde at jeg fikk realisert forskningsinteressene jeg hadde.

Denne avhandlingen er tospråklig idet artiklene er skrevet på engelsk, mens kappene er skrevet på norsk. Hvorfor jeg har valgt å benytte meg av både en norsk og engelsk språkdrakt, handler om pragmatiske og faglige begrunnelser. Som forskere i feltet forventes det at vi skriver på engelsk for å kommunisere med fagfeller i en internasjonal kontekst; å skrive artikler på engelsk er derfor nødvendig. Som skoleleder- og lærerutdannere fortsetter vi imidlertid å undervise og veilede studentene våre på norsk, noe som etter mitt syn innebærer at vi også bør *skrive* på norsk. Som representanter for norske utdanningsinstitusjoner mener jeg at forskere har et særlig ansvar for å holde levende det faglige og profesjonelle språket, og dermed gi norskspråklig innhold og uttrykk til den engelskspråklige og dominerende diskursen. Med dette mener jeg ikke å polemisere for at vi helst skal uttrykke oss på norsk, poenget er snarere: «Ja takk, begge deler.»

Ved avslutningen av dette arbeidet fortjener mange å bli takket. Først og fremst takker jeg lærere og skoleledere ved Fagerbakken videregående skole. Uten åpenheten og velviljen fra skolens side hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien. Forskergruppa i den nasjonale forskerskolen NATED, ledet av Jorunn Møller, Berit Karseth og Gunn Søreide, fortjener en særlig hilsen. Det har vært en glede å få være deltaker i dette læringsfellesskapet. Likeledes retter jeg en dypfølt takk til stipendiatkolleger, frontet av Kirsten Foshaug Vennebo og Ruth Jensen, som er kolleger og venninner i kontorfellesskapet ved ILS. Jeg skylder også å takke gode kolleger i faggruppa i utdanningsledelse som har støttet og oppmuntret meg hele veien. Venninner som også er fagpersoner, som Marianne Ødegaard, Astrid Roe, Vigdis Bratfoss, Birgitte Solberg og Kjersti Rossland, har på hver sin måte hjulpet meg til å se hva lærerarbeid og ledelse handler om, og hvordan forskere og praktikere sammen kan språkliggjøre sider ved det. Familie og øvrige venner har støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen fra idé til produkt. Jeg er takknemlig og glad for at dere har vært der for meg.

Veilederne mine, Jorunn Møller og Andreas Lund, og forskerkollegene mine i feltet, Frøydís Hertzberg og Karl Henrik Flyum, er signifikante fagpersoner som på ulike måter har betydd mye for meg i forskningsprosessen og for identitetsutformingen min som forsker. Jorunn og Andreas, som også er medforfattere av artiklene i avhandlingen, har støttet og utfordret meg gjennom hele forskningsperioden, der begge, på tross av stor arbeidsbelastning, har prioritert felles og grundig veiledning av studenten. Andreas og Jorunn: Dere er unike og geniale, sterke og tydelige, kloke og støttende. Frøydís: Takk for samarbeidet så langt! Du vil alltid være mentoren min, uansett formell rolle. Jeg takker også alle forskerkolleger som har kommentert og tatt tekstene mine på alvor, og «blinde reviewere» som har bidratt til å videreutvikle uferdige utkast til mindre uferdige produkter. Eli Ottesen har vært en særedeles skarp og konstruktiv leser både midtveis og mot slutten av arbeidet med avhandlingen. Takk til deg, Eli! En spesiell hilsen rettes også til Judith Warren Little ved Universitetet i Berkeley, som inkluderte meg i sin forskergruppe våren 2010 i forbindelse med mitt halvårige studieopphold i California. Avhandlingen bærer tydelig preg av Judiths' spor. Jeg har lært utrolig mye av alle involverte. På samme måte som jeg søker å vise i studien, der jeg utforsker betydningen av andres bidrag for læreres kunnskapsutvikling, viser også forskningsprosessen og avhandlingsteksten fram hva det sosiale fellesskapet har å si for denne studentens kunnskapsutvikling over tid. Avhandlingen er derfor dedikert til alle dere, til den gode familien min, og til tre nære slektninger, som alle er borte; nemlig mormor, mamma og mors bror, som alle var der for meg fra jeg var liten, og som heiet på meg helt fram hit.

Oslo, 18. april 2013

Kristin Helstad

INNHold

Sammendrag	2
Forord.....	3
Innhold	5
Del 1 Kappa	7
1 Introduksjon	8
1.2 Hva avhandlingen dreier seg om	10
1.1 Tre delstudier	11
1.3 Rasjonale for studien	12
1.3.1 Nærstudier av samtaler	13
1.3.2 Fagovergripende forskning	13
1.4 Avhandlingens hensikt og forskningsspørsmål	14
1.5 Avgrensninger og presiseringer	16
2 Bakgrunn og kontekst for studien	18
2.1 Ledelse og skoleutvikling i videregående skole	18
2.2 Valg av forskningsfelt	19
2.3 Utviklingsarbeidet ved Fagerbakken videregående skole.....	20
2.4 Faglig skriving som utviklingsområde	21
2.5 Ekspertdeltakere i feltet	22
2.6 Eget forskningsprosjekt.....	23
2.7 Deltakerne i læringsfellesskapet og avhandlingens informanter.....	23
3 Forskning på feltet.....	26
3.1 Lærersamarbeid og skolekultur	27
3.2 Profesjonelle læringsfellesskap	29
3.3 Utfordringer relatert til kunnskapsutvikling i læringsfellesskap	31
3.4 Betydningen av ledelse for læreres kunnskapsutvikling	32
3.5 Støtte i form av ekspertkunnskap og et eksternt blikk	34
3.6 Nærstudier av samtaler med utgangspunkt i elevdata.....	36
3.7 Oppsummering	38
4 Teoretisk innramming.....	40
4.1 Eksplisitt og implisitt mediering	41
4.2 Språkets medierende funksjon	41
4.3 Utvikling av ny kunnskap	43

4.4	<i>Utforskende samtaler og ekspansiv læring</i>	44
4.5	<i>Rekontekstualisering og grensekrysning</i>	47
4.6	<i>Relasjonskompetanse og ekspertkunnskap</i>	48
4.7	<i>Profesjonell identitet</i>	51
4.8	<i>Profesjonskunnskapens dimensjoner</i>	52
4.9	<i>Oppsummering</i>	53
5	Forskningsdesign og metodologi	54
5.1	<i>Forskningsdesign</i>	54
5.2	<i>Interaksjonsanalyse</i>	55
5.3	<i>Datakilder</i>	56
5.4	<i>Analysearbeid</i>	59
5.5	<i>Studiens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet</i>	60
5.6	<i>Utfordringer relatert til forskningsdesign og forskerroller</i>	62
5.7	<i>Etiske overveielser</i>	65
5.8	<i>Oppsummering</i>	66
6	Drøfting og analyse av samlede funn	68
6.1	<i>Samlede funn</i>	68
6.2	<i>Kunnskapsdimensjoner og trekk ved læreres profesjonskunnskap</i>	70
6.3	<i>Læringssamtalen som omdreiningspunkt for kunnskapsutvikling</i>	71
6.3.1	<i>Læringssamtalens fokus: objektorientering og rutiner for kommunikasjon</i>	72
6.3.2	<i>Læringssamtalens form: forskjellighet og forhandlingenes transformative kraft</i>	75
6.3.3	<i>Læringssamtalens funksjon: refleksjonskvalitet og endringspotensial</i>	77
6.4	<i>Profesjonsarbeidets balansepunkter</i>	79
6.4.1	<i>Tradisjon og relasjon</i>	79
6.4.2	<i>Makt og tillit</i>	80
6.4.3	<i>Stabilitet og fornyelse</i>	82
6.5	<i>Oppsummering</i>	83
7	Konklusjon	84
	Referanser	87
	Del 2 Delstudiene	100
	Artikkel 1	101
	Artikkel 2	127
	Artikkel 3	148
	Vedlegg	170

DEL 1 KAPPA

1 INTRODUKSJON

Utviklingen i kunnskapssamfunnet endrer vilkårene for kunnskapsutvikling og læring i skolen. De skiftende læringsomgivelsene og aktivitetene på forskningsfronten, der kunnskap i økende grad utvikles i større nettverk, gjør at kunnskap er tilgjengelig på flere arenaer og i større mengder enn før. Men større tilfang og bedre tilgjengelighet innebærer ikke nødvendigvis at kunnskap utvikles lettere lokalt. Selve mangfoldet kan utgjøre en utfordring i seg selv, idet profesjonsutøvere må finne måter å forholde seg til kunnskapsflyten på ved å utvikle hensiktsmessige strategier og verktøy. Profesjonsarbeidet fordrer et bredt kunnskapsgrunnlag der faglig og pedagogisk kunnskap er tyngdepunktet, men der også relasjonskompetanse, evnen til å lære av hverandre og av kunnskapskilder i og utenfor skolen, er sentralt (Edwards, 2005; Jensen, 2008). Lærere og skoleledere utfordres til å utforske både eksisterende kunnskapsgrunnlag og nytt kunnskapstilfang, noe som betyr at både praksisfelt og utdanningsinstitusjoner trenger å tenke nytt rundt roller og oppgaver, og om institusjonelle rammer som influerer lokal kunnskapsutvikling (Vescio, Ross og Adams, 2008; Rasmussen, Kruse og Holm, 2007). Denne avhandlingen viser hvordan profesjonsutøvere og ansatte i utdanningsinstitusjoner håndterer utfordringer knyttet til kunnskapsutvikling når de samarbeider om et utviklingsarbeid relatert til skriving i og på tvers av fag i en videregående skole.

Betydningen av at lærere kontinuerlig utvikler kunnskap og holder seg faglig oppdatert, omtales i den utdanningspolitiske diskursen som særlig viktig når det gjelder å bidra til elevenes læring. I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004, s. 16) heter det: «Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs». Det blir forventet at skolene er «lærende organisasjoner», noe som innebærer at det må settes søkelys på læreres kunnskapsutvikling, ikke bare på elevers læring. Lærere forventes å ha endrings- og utviklingskompetanse som handler om «med grunnlag i kritisk refleksjon over egen praksis å kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling» (St.meld. nr. 11 (2008–2009), s. 15). Kollektiv kunnskapsutvikling på den enkelte skole representerer en form for kunnskapsutvikling med potensial til å fremme robust skoleutvikling (Stoll mfl., 2005; Vescio mfl., 2008). I motsetning til korte kurs og spredte reformtiltak synes etterutdanning som varer over tid å være en virkningsfull strategi, der argumentet er at potensialet for utvikling er størst når det tas utgangspunkt i lærernes praksis og i hva lærere allerede kan og vet (Åberg, 2007; Stålsett, 2009; Lieberman og Mace, 2009). En måte å støtte opp under læreres kunnskapsutvikling på, er å etablere det som i forskningslitteraturen omtales som

profesjonelle læringsfellesskap.¹ Et profesjonelt læringsfellesskap trekker på ressurser som utgjør mer enn summen av individenes deltakelse: «Within a community people are able to reciprocally strengthen each others's competencies and expertise so that the amount of collective competence is larger than the total sum of individual participants» (Hakkarainen, Palonen, Paavola og Lehtinen, 2004, s. 214). Skolens ledelse har et spesielt ansvar for å tilrettelegge for at profesjonelle læringsfellesskap får vekstvilkår på skolen. Bidrag fra kompetente andre,² som å hente inn ekspertkunnskap utenfra, er eksempler på ressurser som kan supplere og styrke læringsfellesskap. En støttende skoleledelse, en utviklingsorientert skolekultur, et tillitsfullt klima og strukturer som avsatt tid til samarbeid, er andre faktorer som synes å støtte opp under læreres kunnskapsutvikling (Postholm og Rokkones, 2012). Denne avhandlingen søker å få fram et nyansert bilde av hva kunnskapsutvikling i et profesjonelt læringsfellesskap kan innebære, der ledelse og ekspertkunnskap spiller sammen med læreres profesjonskunnskap, og der samarbeidsrelasjoner mellom utdanningsmiljøer og praksisfelt blir eksemplifisert (Rasmussen mfl., 2007; Havnes, 2008).

Avhandlingen er organisert i to deler, der del 1 utgjør sammendraget eller «kappa» som rammer inn forskningsarbeidet, og der del 2 utgjør de tre delstudiene/artiklene. Den første delen består av sju kapitler, der kapittel 1 introduserer studien og redegjør for studiens rasjonale og forskningsspørsmål, og for noen sentrale avgrensninger og presiseringer. Kapittel 2 presenterer konteksten for studien, der bakgrunnen for utviklingsarbeidet ved skolen og forskningen relatert til det legges fram. Kapittel 3 gir en oversikt over relevant forskning på feltet, der jeg presenterer studier relatert til læreres kunnskapsutvikling, og der kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap med støtte fra skoleledelse, ekstern ekspertkunnskap og læreres arbeid med elevdata har fokus. Kapittel 4 tar for seg den teoretiske innrammingen, der sosiokulturelle og kommunikative perspektiver løftes fram. I kapittel 5 tar jeg for meg forskningsdesign og den metodologiske inngangen for studien. Jeg viser hvordan jeg har gått fram i det analytiske arbeidet, og jeg diskuterer studiens troverdighet, relevans og etiske dilemmaer. I kapittel 6 oppsummerer jeg avhandlingens samlede funn og diskuterer disse i lys av teori og forskning på feltet, før jeg konkluderer i kapittel 7. I del 2 presenteres de tre delstudiene som inngår i avhandlingen.

¹ Den engelske termen er *professional learning community* (jf. Stoll mfl., 2005; Vescio mfl., 2008; Lieberman og Mace, 2009).

² Med utgangspunkt i profesjonsutøveres kunnskapsgrunnlag kan de bli assistert inn i sine nærmeste utviklingssoner ved hjelp av mer kompetente andre (Vygotskij, 1978). Mer kompetente andre er i denne sammenhengen kollegaer og eksterne ressurspersoner (jf. Postholm og Rokkones, 2012, s. 23).

1.2 Hva avhandlingen dreier seg om

Avhandlingen tar for seg hvordan lærere i en videregående skole utvikler kunnskap på arbeidsplassen, lokalisert til en tverrfaglig sammensatt gruppe på elleve faglærere som samarbeidet om et skoleutviklingsprosjekt relatert til faglig skriving, der temaer som skriftlige sjangrer, kildebruk og skrivestrategier i og på tvers av fag var sentralt. Lærerne, som selv tok initiativ til prosjektet, tok kontakt med to universitetsansatte forskere som bisto dem i perioden. I avhandlingen koples utviklingsarbeidet som foregikk blant lærerne til ekspertdeltakernes involvering, og til skoleledelsens arbeid med å institusjonalisere ny kunnskap og nye praksisformer på skolen. Ledelsens og ekspertdeltakernes rolle og bidrag studeres for å ramme inn og identifisere kunnskapsutvikling, og danner dermed *bakgrunnen*, mens forståelser av læreres kunnskapsutvikling danner *forgrunnen* og er avhandlingens fokus. Det empiriske grunnlaget er basert på lydopptak og observasjoner av møter i læringsfellesskapet, intervjuer med lærere, forskere og skoleledere, dokumentanalyse, svar på spørreundersøkelse og skriftlige logger fra lærere.

Avhandlingen baserer seg på et sosiokulturelt og kommunikativt perspektiv, der språk og materielle artefakter forstås som medierende ressurser for kunnskapsutvikling (Vygotskij, 1986; Säljö, 2006; Linell, 2009). Gjennom nærstudier av samtaler i læringsfellesskapet søker avhandlingen å vise fram aspekter ved institusjonell kommunikasjon og deltakernes bruk av tilgjengelige artefakter, primært elevtekster fra ulike fag, i jevnlig møter over en toårsperiode. En interaksjonsanalytisk tilnærming gir mulighet for å identifisere kunnskapsutvikling som det som utvikles i interaksjoner, der deltakernes ytringer og responser studeres i her-og-nå-situasjoner, samtidig som språk og aktiviteter kan tolkes som uttrykk for institusjonelle normer, og som kan avdekkes i rutiner og systemer som eksisterer uavhengig av hva som foregår i lokale kontekster (Linell, 2009; Mäkitalo og Säljö, 2002). Studien, som er praksisbasert (Gherardi, 2011), forankres innenfor fagområdene pedagogikk og fagdidaktikk. Mer spesifikt konsentrerer avhandlingen seg om læreres kunnskapsutvikling på arbeidsplassen, der ledelse og profesjonsutvikling står sentralt³ (Møller, 2011; Lahn og Jensen, 2008), og innenfor en kommunikativ og fagdidaktisk tradisjon,

³ Innenfor det internasjonale forskningsfeltet *professional development*, som avhandlingen primært definerer seg innenfor, finnes en rekke begreper som til dels er overlappende, til dels belyser ulike aspekter ved profesjonsutvikling, som f.eks. «teachers' professional development» (Avalos, 2011), «professional development and teacher learning» (Borko, 2004), «informal teacher learning» (Jurasite-Harbinson og Rex, 2010), «professional community and teachers' professional development» (Little, 2011) og «teacher learning as work-place learning» (Imants og van Veen, 2010).

der skolens profesjonsspråk og fagområder har fokus (Linell, 2009; Grossman og Stodolsky, 1995).

1.1 Tre delstudier

Avhandlingen består foruten kappen av tre delstudier⁴ som tar utgangspunkt i det empiriske materialet fra Fagerbakken videregående skole.⁵ I det følgende gis en kort presentasjon av disse studiene.

Artikkel 1: *Teachers' Talk on Student Writing: Negotiating Student Texts in Interdisciplinary Teacher Teams* utforsker hvordan lærernes samtaler med utgangspunkt i elevtekster, støttet av ekspertdeltakere, gir grobunn for kunnskapsutvikling. Studien identifiserer forhandlingsmønstre og kunnskap som kan spores i samtaler, og utforsker hvordan det tverrfaglige læringsfellesskapet utvikler innsikt og forståelse for arbeidet med elevtekster og faglige skrivepraksiser. Med utgangspunkt i kjemirapporter fra naturfaglærer Cecilies klasse synliggjør studien hvordan faglærere oppfatter, diskuterer og vurderer elevtekster og praksiser knyttet til skriving i og på tvers av fag. Studien, som tar utgangspunkt i utdrag av samtaler fra ett møte i læringsfellesskapet, supplert med loggdata og intervjuer, avdekker sentrale fagdidaktiske dilemmaer og utfordringer når deltakerne søker å komme fram til felles forståelser av skriving og skrivepraksiser. Funnene viser hvordan forhandlingene i fellesskapet åpner for ny kunnskap og utvidet forståelse av skriving som både en fagspesifikk og tverrfaglig sammensatt kompetanse. Studien synliggjør også hvordan institusjonelle vilkår, tradisjoner i profesjonskulturene og fagspesifikke hensyn både bidrar til og begrenser lærernes innsikt og forståelser.

Artikkel 2: *Knowledge Creation in Teachers' Professional Development: Tensions between Standardization and Exploration* utforsker kunnskap som er i spill når lærerne arbeider med aspekter ved faglig skriving, der spørsmål knyttet til normer og bruk av kilder og hvordan gi tilbakemelding på elevtekster er sentralt. Studien, som baserer seg på samtaleutdrag fra fem møter i skrivegruppa over en toårsperiode, viser hvordan utforskende arbeid med utgangspunkt i standarder som deltakerne utvikler utfordrer eksisterende praksis, og den viser hvordan sosial, materiell og konseptuell mediering er drivere for kunnskapsutvikling. Innenfor konteksten av skiftende læringsomgivelser og nye vilkår for profesjonsarbeid i kunnskapssamfunnet, avdekker studien hvordan lærerne over tid pendler mellom usikkerhet, utforskning og behov for å standardisere

⁴ Funn fra delstudiene presenteres samlet i kapittel 6, og artiklene blir fortløpende presentert i del 2 i avhandlingen.

⁵ Alle navn er anonymisert.

praksis, og hvordan kollegaer, ekspertdeltakere og standarder under utvikling medierer dette arbeidet. Studien bidrar til forståelser av hvordan mediert aktivitet fungerer støttende for kunnskapsutvikling, den viser hvordan profesjonelt skjønn utspiller seg i aktiviteten, og den bidrar til innsikt i hvordan profesjonsarbeid i skolen beveger seg mellom behov for stabilitet og et kunnskapsdriv mot utvikling og fornyelse.

Artikkel 3: *Leadership as Relational Work: Risks and Opportunities* tar for seg samhandlingsmønstre (makt-, tillits- og forhandlingsmønstre) mellom lærergruppa og skolens rektor, og den utforsker hvordan ledelse kan spores når deltakerne diskuterer vilkår og forutsetninger for skriveprosjektets videre liv ved skolen. Gjennom en analyse av utdrag fra fem møter over en toårsperiode, supplert med intervjudata, viser studien hvordan ledelse og posisjoner konstitueres, utfordres og endres over tid, og hvordan deltakerne posisjoner seg og blir posisjonert i situerte aktiviteter. Makt og tillit er i spill i kommunikasjonen når rektor og lærere søker å utnytte muligheter handlingsrommet for ledelse gir. Studien viser at ledelse i stor grad handler om relasjonsarbeid, og at ledelse og lærere er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes i arbeidet. I tillegg avdekker studien betydningen av kontekstsensitivitet og relasjonskompetanse.

1.3 Rasjonale for studien

Utvikling av kunnskap på arbeidsplassen er en lite beskrevet dimensjon i forskningen om læreres profesjonelle utvikling. Ifølge Little (2003, 2011) er det mangel på studier som løfter fram hva som skjer på «innsiden» av lærerarbeidet, som hun omtaler som «the black box». Vi vet mer om hva som kjennetegner formell etter- og videreutdanning, som oftest foregår utenfor skolen, enn det som foregår på skolen i form av «the content, processes and outcomes of ongoing, informal workplace learning» (Little, 2011, s. 22). Innenfor utdanningsforskning er det klasseromsstudier som særlig har anvendt nærstudier der bruk av video, lydopptak og observasjoner av praksis har vært tilnærmingen (Mehan, 1979; Klette og Lie, 2006). Mens flere studier av profesjonsarbeid har konsentrert seg om hva som kjennetegner nye læreres praksis og profesjonsforståelse (Lahn og Jensen, 2008; Caspersen og Raaen, 2010; Borko, 2004), er det færre studier som har tatt for seg erfarne lærere, og hvordan lærere utvikler kunnskap i arbeidslivkontekster (Coburn og Turner, 2011). Særlig mangler forskningsfeltet studier av hvordan lærere utvikler kunnskap når de arbeider med «evidensbasert praksis». I tråd med at elevdata har fått et økende fokus (ikke minst gjennom prøver og tester), har forskning knyttet til anvendelse av elevdata fått mer oppmerksomhet (Little, 2012). I tillegg er det behov for studier av hva som skjer når ansatte i utdanningsinstitusjoner involverer seg i lokal profesjonsutvikling, der en sentral utfordring er å

bygge bro mellom vitenskapelig og forskningsbasert kunnskap og kunnskap som utvikles i praksisfeltet (Havnes, 2008).

1.3.1 Nærstudier av samtaler

Mens de fleste studiene av profesjonsutvikling baserer seg på selvrapportering, hva lærere *sier* at de har lært gjennom å delta på ulike kompetanseutviklingstiltak, er det færre studier som undersøker hva lærere faktisk *sier* og *gjør* i situerte aktiviteter, der lyd- og/eller videoopptak av samtaler kombinert med observasjonsdata utgjør den metodologiske inngangen (Havnes, 2009; Schribner, Sawyer, Watson og Myers, 2007; Meirik, Meijer og Verloop, 2007; Nelson, Slavit, Perkins og Hathorn, 2008). Nærstudier av samtaler, som denne avhandlingen undersøker, kan på andre måter enn spørreundersøkelser og intervjudata avdekke dynamikk og endringsprosesser som foregår i læreres kollektive soner, og dermed ha potensial til å fange opp hva det sosiale fellesskapet har å si for kunnskapsutvikling. I tillegg til at det er mangel på nærstudier av lærerarbeid med utgangspunkt i elevdata, og hvordan profesjonsutøvere og ekspertdeltakere utvikler felles kunnskap, er det få studier som ser læreres kunnskapsutvikling i sammenheng med ledelse. Coburn og Turner (2012) påpeker at det er behov for å kople nærstudier av lærerarbeid med analyser på makronivå, der lokale praksiser blir fortolket innenfor en organisatorisk kontekst, og der ledelse og lærerarbeid forstås i sammenheng i lys av sosiokulturelle perspektiver og sosial nettverksanalyse. Mikroanalyser innenfor denne tradisjonen fanger opp variasjoner av hva individer gjør med hverandre gjennom språket og i omgang med relevante verktøy som er tilgjengelige i situasjonen (Engeström og Middleton, 1998; Drew og Heritage, 1992; Spillane, 2006). Interaksjonsstudier av institusjonell kommunikasjon, som utforsker samtaler i autentiske kontekster, tar høyde for hvordan sosiale, kulturelle og historiske forhold spiller med i situerte og kontekstspesifikke interaksjoner (Mäkitalo og Säljö, 2002). Slike studier kan få fram nyanser i deltakernes språk og forståelser, og de kan avdekke hvordan sosiale mønstre stabiliserer og endrer seg i arbeidslivsrelasjoner over tid (Little, 2012).

1.3.2 Fagovergrepene forskning

I utdanningsforskning er det svak tradisjon for å kople studier av læreres fagdidaktiske arbeid med fagområder som pedagogikk, ledelse og skoleutvikling, men noen unntak finnes. I evalueringsforskningen etter Reform 97 samarbeidet fagdidaktikere og pedagoger om skole- og klasseromsforskning. Ved å observere klasseromspraksiser viste språkforskere (Hagtvet, 2003; Hertzberg, 2003) og pedagoger (Klette, 2003; Imsen, 2004) til store variasjoner i bruk og organisering av læringsaktiviteter. Mens de internasjonale PISA-undersøkelsene gir et rikt bilde

av storskaladata fra ungdomstrinnet,⁶ anvendte det norske PISA+-prosjektet (Klette og Lie, 2006) et kvalitativt design med basis i videoopptak fra seks niendeklasserom for å få fram et mer nyansert bilde av elevers læringsstrategier og læringsrepertoar i klasserommet. I studiene framkom det at lærernes veiledningsstrategier og rutiner for klasseromsorganisering var vage og uklare, noe som i neste omgang førte til økt oppmerksomhet rundt lærerrollen og et tydeligere fokus på ledelse i nye læreplaner (Imsen, 2004; Klette og Lie, 2006; Valle, 2006). Utover dette finnes det få fagovergripende studier der læreres fagdidaktiske kunnskap og praksis blir forsøkt forstått i en ledelses- og organisasjonskontekst, og der nærstudier av lærerarbeid og ledelse utgjør datamaterialet.

For å forstå institusjonelle endringer og identifisere kunnskapsutvikling i et fellesskap av lærere over tid, er en studie av et utviklingsarbeid knyttet til skriving i og på tvers av fag forskningsmessig interessant. Et utviklingsarbeid som krever tett samarbeid på tvers av tradisjonelle fag- og avdelingsgrenser vil ha et potensial for å kunne endre innarbeidede mønstre i lærerkollegiet, samt utvikle en bredere kunnskapsbase og en type faglig lærersamarbeid som hittil ikke har vært vanlig i videregående skole, som fortsatt preges av en individualisert profesjonskultur (Hargreaves og Fink, 2006; Aamodt og Turmo, 2007). En nærstudie av situert profesjonsarbeid har potensial til å frambringe større innsikt i hvordan læreres kunnskapsutvikling medieres av sosiale og materielle artefakter, samt avdekke hvordan dynamikken i det relasjonelle feltet mellom profesjonsutøvere kommer til uttrykk og får betydning. Denne avhandlingen søker å bidra med kunnskap på dette området.

1.4 Avhandlingens hensikt og forskningsspørsmål

Hensikten med avhandlingen er å bidra med innsikt i og forståelse av hvordan erfarne lærere i videregående skole utvikler kunnskap gjennom samtaler i et tverrfaglig læringsfellesskap, støttet av skolens ledelse og universitetsansatte ekspertdeltakere. Ved å analysere læreres samtaler om elevtekster og skrivepraksiser over tid, søker studien å identifisere kunnskap som er i spill når lærere arbeider med et felles prosjekt på tvers av fag. Fokuset rettes mot lærernes arbeid med og forståelser av faglig skriving, der fag som norsk, engelsk, historie, samfunnsfag, naturfag og idrettsfag er representert i fellesskapet. I avhandlingen utforskes læreres kunnskapsutvikling i møte med ekspertdeltakere, der samtaler gjennomgående tar utgangspunkt i elevtekster lærerne bringer med seg for diskusjon. Analysen utforsker hvordan lærere og ekspertdeltakere forhandler om forståelser om spørsmål knyttet til skriving og elevdata, og hvordan ledelsen og lærerne

⁶ PISA-undersøkelsene fokuserer på grunnleggende kunnskap og ferdigheter som er viktige i en hverdagskontekst, og som utgjør grunnlaget for videre læring, jf. Kjærnsli og Roe (2010).

forhandler om vilkår for utviklingsarbeidet og konsekvenser for skolen som organisasjon. Studien undersøker relasjonelle forhold mellom lærere og skolens rektor i ulike faser av utviklingsarbeidet, og bidrar med en analyse av hva formell ledelse gjør for å gi utviklingsarbeidet en institusjonell forankring. Ved å avdekke hvordan rektor og lærere får og tar initiativ, og hvordan de har og gis makt og legitimitet i samtaler, søker studien å identifisere ledelse som fenomen når det spilles ut i språklige aktiviteter, og hvordan relasjonsarbeid medierer kunnskapsutvikling i et profesjonelt læringsfellesskap over tid.

Avhandlingens hensikt søkes møtt gjennom følgende overordnede forskningsspørsmål:

- *Hvordan utvikler lærere kunnskap gjennom samtaler om elevtekster og skrivepraksiser i et tverrfaglig læringsfellesskap i en videregående skole over tid?*
- *Hva karakteriserer relasjonene mellom læreres kunnskapsutvikling og involvering fra kollegaer, eksterne ekspertdeltakere og skolens ledelse?*
- *På hvilke måter utgjør ulike aktørperspektiver og spenninger mellom stabilitet og fornyelse drivkrefter for læreres kunnskapsutvikling?*

Artikkel 1 i avhandlingen tar for seg det første forskningsspørsmålet, men søker også å svare på det neste idet studien utforsker hva som skjer i relasjonen mellom lærere og ekspertdeltakere, og ved at den drøfter implikasjoner for læreres kunnskapsutvikling i lys av forhandlinger i læringsfellesskapet. Artikkel 2 tar for seg aspekter ved alle forskningsspørsmålene ved at studien utforsker hvordan kunnskap utvikles i samtaler mellom lærere og eksterne ekspertdeltakere, og ved at den drøfter betydningen av sosial og materiell mediering for kunnskapsutvikling. Samtidig utforskes spenninger mellom stabilitet og fornyelse når lærere arbeider utprøvende med standarder og faglige skrivepraksiser. Artikkel 3 søker å svare på de to siste forskningsspørsmålene, idet studien analyserer hvordan ledelse konstitueres i praksis når rektor og en gruppe lærere samarbeider om et skoleutviklingstiltak. Artikkelen utforsker hva som står på spill i interaksjoner mellom deltakerne, og den drøfter hvordan lærere og rektor håndterer spenninger som oppstår i samtaler om vilkår og innhold i utviklingsarbeidet. I tillegg til de overordnede forskningsspørsmålene er det formulert egne forskningsspørsmål for hver av de tre delstudiene (jf. kapittel 5, s. 60).

1.5 Avgrensninger og presiseringer

Valg av forskningsspørsmål, perspektiver og begreper gjøres alltid på bekostning av andre tilnærminger som også kunne gitt forklaringskraft. Valg og avgrensninger er imidlertid nødvendig for å kunne zoome inn og for bedre å forstå prosesser som studeres. Avhandlingen favner et stort felt ved at den søker å utforske relasjoner mellom lærerarbeid, ledelse og ekspertkunnskap. I og med at læreres kunnskapsutvikling danner forgrunnen, har avgrensninger mot å gå dypere inn i skoleledelse eller forholdet mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfelt vært nødvendig, og i studien belyses ledelse og ekspertkunnskap kun i relasjon til læreres kunnskapsutvikling i et skolebasert læringsfellesskap.

Begrepsbruk er viktig fordi det er ved å tenke *med* og *om* begreper innenfor et fagområde at vi utvikler forståelse av den virkeligheten som språket hjelper oss å begripe (Skjelbred og Veum, 2013). Begrepsbruk må tillegges særlig vekt når det er snakk om å bruke to språk, slik jeg gjør i denne avhandlingen, der artiklene er skrevet på engelsk, mens «kappa» er skrevet på norsk. Kunnskapsbegrepet, som er sentralt i denne avhandlingen, kan knyttes til begreper som læring, meningsskaping og kompetanse,⁷ mens samtaler kan knyttes til dialogbegrepet.⁸ I praksis er det vanskelig å trekke skarpe skiller mellom disse begrepene, og forståelsen av dem avhenger av hvilket perspektiv vi tolker dem ut fra. Innenfor organisasjonsteori har det vært et «praksisskifte» i forskningen siden 1990-tallet fra «knowledge» til «knowing», der utvikling av kunnskap forstås som en aktivitet hvor «knowing and doing are inextricably entangled» (Gherardi, 2011, s. 43), og der antakelsen bygger på at «knowledge, learning, working, and innovating are not separate activities, but are closely bound up with each other in their occurrence in time» (s. 45). I avhandlingen anvendes det dynamiske begrepet *kunnskapsutvikling*, som knyttes til læreres

⁷ I et sosiokulturelt perspektiv knyttes begreper som kunnskapsutvikling, læring og meningsskaping til sosial og språklig aktivitet (Säljö, 2006; Linell, 2009). Selv om begrepene har noe forskjellig opphav, anvender jeg unntaksvis begreper som læring og meningsskaping som synonymmer for det jeg legger i kunnskapsutvikling, og som kan spores i det som foregår i interaksjoner. *Kompetanse* er et mye brukt begrep innenfor mange samfunnsområder og et begrep som er vanskelig å definere. Begrepet blir hyppig brukt i politiske dokumenter og i læreplaner, der det blir forstått som hvordan kunnskap og ferdigheter omsettes i handling (Smeby og Mausethagen, 2011). *Kunnskapsbegrepet* omfatter også ferdigheter og handlinger, men har, slik jeg forstår det, et snevrere fokus: «Knowledge entails skills, ways of talking and interacting, ways of observing and noticing things in the environment, and dispositions toward action and interpretation» (Wilson og Berne, 1999). Av prioriteringshensyn har jeg valgt bort å gå dypere inn i disse begrepene.

⁸ Studien er inspirert av dialogisk teori og begreper fra denne tradisjonen. Linell (2009) peker på at dialogbegrepet er problematisk fordi det gis ulike betydninger i hverdagsspråket og som teoretisk begrep. I avhandlingen velger jeg primært å bruke det dagligdags begrepet «samtale» fordi det dekker det avhandlingen studerer, nemlig språklige interaksjoner mellom aktører i skolen (jf. Ottesen, 2011).

forståelser og utvikling av kunnskap gjennom «knowing» og «doing» i sosiale praksiser (Gherardi, 2011). Kunnskapsutvikling kan forstås som en sosial prosess gjennom erfaring, informasjon, kunnskapskonstruksjon og forståelse, der forståelse er mål for aktiviteten, og der nye kunnskapspraksiser og forståelser kontinuerlig utvikles (Wells, 1999). Kunnskapsutvikling og læring trenger imidlertid ikke å bety det samme, lærere kan være involvert i en pågående kunnskapsutviklingsprosess uten at det trenger å bety at alle som er involvert har «lært», og at kunnskap er integrert i forståelsen. Slik jeg forstår det, handler utvikling av profesjonskunnskap ikke bare om å få mer kunnskap om innhold og fag, og om å utvikle ferdigheter i praksis, men også om å utvikle *kyndighet*, som gir assosiasjoner til å kunne skape eller *kunnskaping* (Ongstad, 2012). Å utvikle profesjonell kunnskap i praksis kan forstås som å utvikle kyndighet i lærerarbeidets innhold (knowing *that*), hvordan det utøves i praksis (knowing *how*⁹), og hvordan kunnskap kan utvikles i sosiale fellesskap gjennom samtaler (Earl og Timperley, 2008). Å være en profesjonell og kyndig profesjonsutøver rommer også evne til rekontekstualisering av kunnskap, kritisk refleksjon og det å ha et metaperspektiv på yrkesutøvelsen (Edwards, 2010; Postholm, 2008; Møller, 2006).

Jeg tar i bruk begrepet *professional learning community*, på norsk oversatt til *profesjonelt læringsfellesskap*, for å ramme inn konteksten kunnskapsutviklingen i læringsfellesskapet jeg studerer, foregår innenfor.¹⁰ Når jeg bruker begrepet *ekspertkunnskap* om deltakerne fra universitetet, er det ikke for å si at ekspertisen er forbeholdt dem. I likhet med kunnskapsbegrepet forstås ekspertise som noe som utvikles sosialt, og som er i spill i aktiviteten: «Expert knowledge and practice are seen not so much as located in the heads of individuals but as situated in the interactions among members of a particular community engaged with the material world» (Jordan og Henderson, 1995, s. 32). Med dette knytter avhandlingen an til en sosiokulturell og kommunikativ forståelse av profesjonsarbeid og kunnskapsutvikling, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.

⁹ Begrepsparet *knowing that* og *knowing how* kommer opprinnelig fra Ryle (1949), og er et mye brukt analyseverktøy i utdanningsforskning, også i skriveforskning (jf. Helstad og Hertzberg, 2013).

¹⁰ Et profesjonelt læringsfellesskap blir definert til å være et fellesskap «with the capacity to promote and sustain the learning of all professionals in the school community with the collective purpose of enhancing student learning» (Bolan mfl., 2005, s. 145). I kapittel 3 går jeg nærmere inn på forskningslitteraturen på dette feltet.

2 BAKGRUNN OG KONTEKST FOR STUDIEN

I dette kapittelet tar jeg for meg bakgrunn og kontekst for studien ved først å beskrive noen sentrale vilkår for ledelse og skoleutvikling i videregående skole. Deretter begrunner jeg valget av Fagerbakken videregående skole som arena for forskningen, før jeg omtaler utviklingsarbeidet ved skolen og bakgrunnen for at det kom i gang. Videre presenterer jeg utviklings- og forskningsarbeid som er relatert til prosjektet, før jeg avslutningsvis gir en oversikt over deltakerne i læringsfellesskapet, som også er informanter i denne avhandlingen.

2.1 Ledelse og skoleutvikling i videregående skole

Sammenliknet med grunnskolen har videregående skoler spesielle utfordringer når det gjelder å få driv i skoleutviklingsprosesser. Videregående skole preges av avdelingsgrenser og en fagorientert profesjonskultur, og flere studier understreker betydningen av at det er viktig å forstå forskjeller mellom fagkulturer for å kunne lykkes med skoleutvikling og reformarbeid i dette skoleslaget (Grossman og Stodolsky, 1995; McLaughlin og Talbert, 2007). Fagkulturene er bærere av ulike normer og praksiser, noe som får betydning for undervisningen og for mulighetene for lærersamarbeid i og på tvers av fag (Lee, Robinson, Sebastian og Allensworth, 2010). Studier som er kritiske til at lærersamarbeid primært foregår i fagseksjoner, understreker at lærerarbeidet blir oppsplittet og isolert (Grossman og Stodolsky, 1995). Studier som har sett på lærersamarbeid i ulike former for profesjonelle læringsfellesskap, tar utgangspunkt i skolen som organisasjon, der fellesskap kan eksistere både innenfor og på tvers av fagseksjoner. Skoleforskere stiller likevel spørsmål ved om det er mulig å opprettholde og utvikle produktive læringsfellesskap innenfor store og komplekse organisasjoner, som mange videregående skoler sies å være (Hargreaves, 1996; Svedberg, 2009). Utviklingsarbeidet ved Fagerbakken videregående skole er et eksempel på et lærersamarbeid som foregår på tvers av tradisjonelle faggrenser, og kan forstås som skoleutvikling som foregår via profesjonelle læringsfellesskap. Samarbeidet i læringsfellesskapet som avhandlingen utforsker, har pågått parallelt med det fagorienterte seksjonsarbeidet over tid. Skolen har også andre tverrgående samarbeidsprosjekter, men ikke så store og synlige som utviklingsarbeidet relatert til skriving.

Både i grunnskolen og i videregående skole er det svak tradisjon for at skoleledelse handler om annet enn administrasjon, og vilkårene for faglig og pedagogisk ledelse har tradisjonelt vært trange (Berg, 2011; Møller og Fuglestad, 2006; Robinson, 2010). Ledelsesutfordringene i videregående skole skiller seg likevel fra grunnskolen ved at videregående skoler ofte er mye større enn grunnskoler, og fordi lærerne har svært ulik fagkompetanse og lang

tradisjon for å arbeide isolert. Spesialiseringen i fag og en byråkratisk oppbygd organisasjonsform har tradisjonelt ført til at lærere arbeider individuelt og «balkanisert» (Hargreaves, 1996). Teorien om løse koplinger (Weick, 2001) og Bergs (2011) teori om den «usynlige kontrakten» mellom lærere og skoleledere, der profesjonsutøverne skal la hverandre være i fred og ikke gripe forstyrrende inn i hverandres arbeid, kan bidra til å forklare mye av den individualiserte lærerpraksisen. På bakgrunn av institusjonelle tradisjoner kan det synes som om det er særlig utfordrende å bryte tradisjonelle mønstre og få til endring i videregående skoler, der rektorrollen er særlig hardt presset når det gjelder å framstå som modell for lærernes profesjonelle arbeid (McLaughlin og Talbert, 2007). Det tas dessuten for gitt at rektor ikke har den nødvendige fagkompetansen som skal til for å lede det profesjonelle arbeidet, og det er oftest avdelingsledere som har det faglige og pedagogiske oppfølgingsansvaret overfor lærerne, ikke rektor. Møller (2011) viser til at rektor kan føle seg som en balansekunstner mellom å være sjef, administrator, læringsleder og politiker. I denne balanseposisjonen arbeider rektor for forbedringer, samtidig som organisasjonen trenger ro og stabilitet, slik at ikke endringer oppfattes som uoverkommelige. I endringssituasjoner synes det særlig viktig at skoleledelsen etablerer støttestrukturer for kollektiv kunnskapsutvikling og erfaringsdeling på arbeidsplassen (Møller, 2011).

2.2 Valg av forskningsfelt

Denne avhandlingen er et dypdykk inn i det profesjonelle arbeidet ved *en* videregående skole, der jeg har fulgt et utviklingsarbeid knyttet til faglig skriving blant en gruppe lærere over en treårsperiode (2007–2010). Jeg ble orientert om utviklingsarbeidet ved Fagerbakken videregående skole via kollegaer ved universitetet, som var blitt invitert inn for å bistå lærerne i prosjektet. En av ekspertene, Frida, kjente skolen fra før gjennom annet utviklingsarbeid som hadde foregått, og ved at hun personlig kjente et par av lærerne. Skolen hadde også en relasjon til instituttet vi var ansatt ved, gjennom å være praksisarena for universitetets lærerutdanning. Som universitetslektor fikk jeg mulighet til å være med som observatør på skolen fra høsten 2007, før jeg i 2008 ble tilsatt som stipendiat. Utviklingsarbeidet ivaretok forskningsinteressene jeg hadde, og jeg søkte og fikk mulighet til å bruke skolen som forskningsarena. I det følgende presenterer jeg skoleutviklingsarbeidet og bakgrunnen for det, før jeg går nærmere inn på forsknings- og utviklingsarbeidet som var relatert til prosjektet. Her skiller jeg mellom forsknings- og utviklingsarbeidet, som kollegaene mine var involvert i, og min studie, som dreide seg om å forske *på* det som foregikk, uten at jeg selv var en intervenserende deltaker.

2.3 *Utviklingsarbeidet ved Fagerbakken videregående skole*

Fagerbakken videregående skole, lokalisert i nærheten av en stor by, har to programmer: studieforberedende og idrettsfag. Skolen, som har ca. 600 elever og om lag 60 lærere, rekrutterer primært elever med høyere sosioøkonomisk status, og eksamensresultatene er godt over gjennomsnittet. Fra høsten 2005 fikk skolen ny rektor, og personalsituasjonen kan karakteriseres som stabil. Ved skolen arbeider en gruppe på 11 lærere med et tverrfaglig skoleutviklingsprosjekt knyttet til skriving. Utviklingsarbeidet, som har pågått fra 2006 og fram til i dag,¹¹ ble initiert av lærerne. Bakgrunnen for initiativet var at erfarne faglærere i norsk, samfunnsfag, engelsk og naturfag opplevde behov for å styrke egen kompetanse knyttet til faglig skriving, som Carter (2007) omtaler som «a way of doing and knowing a discipline». Lærerne tok initiativ til samarbeid med to ekspertdeltakere fra universitetet som kunne bistå dem i dette, og læringsfellesskapet, som lærerne meldte seg frivillig til å delta i, ble etablert på skolen. Skoleledelsen med rektor i spissen har støttet arbeidet blant annet gjennom å gi lærerne samarbeidstid, og ved å løfte fram prosjektet som et sentralt skoleutviklingstiltak. Gjennom utviklingsarbeidet i «skrivegruppa», som prosjektet omtales som på skolen, har lærerne hatt som ambisjon å utvikle kunnskap som i neste omgang skal komme elevene til gode. Lærernes mål har vært å heve kvaliteten på elevenes faglige skriving, samtidig som de har ønsket å bringe fram eksplisitt kunnskap om ulike fags skrive- og tekstkulturer, samt å etterstrebe felles normer for skriving der det var hensiktsmessig.¹² Utviklingsarbeidet har vært organisert i form av regelmessige møter i læringsfellesskapet der lærerne og skriveforskerne har deltatt. I møtene drøftes aspekter ved fagskriving og skriveidaktikk med utgangspunkt i elevtekster, der lærerne har forpliktet seg til å prøve ut undervisningsopplegg med påfølgende evaluering og erfaringsdeling i fagseksjoner og i læringsfellesskapet. Eksempler på undervisningsopplegg og erfaringer fra det fagdidaktiske arbeidet, samt rektors refleksjoner og vurderinger, har blitt dokumentert underveis (Flyum og Hertzberg, 2011).

¹¹ Pr. våren 2013 pågår skoleutviklingsprosjektet fremdeles, men nå som en integrert del av driften. Forskere er fremdeles involvert, men i mindre omfang og etter behov. Skolen er en del av et nettverk drevet av instituttet, med flere videregående skoler og ungdomsskoler som driver liknende prosjekter, se <http://www.uio.no/forskning/tverrfak/kis/fagskrivingsskoler/>. Datainnsamlingen for min studie pågikk i tidsrommet desember 2007–november 2010, med et nytt besøk i november 2011. Dataene som delstudiene i avhandlingen bygger på, er hentet fra perioden desember 2007–desember 2009.

¹² Målene er uttrykt i interne dokumenter og i samarbeidsavtalen mellom skolen og universitetet, jf. vedlegg 3.

2.4 Faglig skriving som utviklingsområde

Utviklingsarbeidet ved Fagerbakken videregående skole er forankret i Kunnskapsløftet (K06), der skriving trekkes fram som en av fem grunnleggende ferdigheter alle lærere skal arbeide systematisk med uavhengig av fag. Kravet om grunnleggende ferdigheter kan ifølge Hertzberg (2011) forstås på bakgrunn av internasjonale utdanningspolitiske trender. I OECD-programmet «Definition and Selection of Competencies» (OECD, 2005) er tre overskridende kompetanser formulert som mål for all grunnopplæring: å kunne samhandle i heterogene grupper, å kunne handle selvstendig og å kunne bruke redskaper interaktivt. Redskaper betyr i denne sammenhengen språk, informasjonskilder og teknologi, og det er her de fem grunnleggende ferdighetene i den norske læreplanen har sitt opphav. Skriving i fagene kan knyttes til *literacy*-begrepet, også omtalt som tekstkyndighet, som dreier seg om å beherske et vidt spekter av sjangrer og ytringsformer, som igjen har å gjøre med bruken av ferdighetene i praksis. Elever i videregående skole bruker skriving hyppig for å tilegne seg og bearbeide fagstoff, og de vurderes i stor grad gjennom skriftlige tekster som de leverer til løpende vurdering og til eksamen. For å finne fram til noe som kunne forene de ulike fagenes skrivepraksiser og lærernes behov for kompetanseutvikling, valgte lærerne å konsentrere seg om *argumenterende skriving*.¹³ Når elevenes fagkunnskaper i stor grad uttrykkes gjennom argumenterende tekster, er det lærernes ansvar å støtte elevene i dette arbeidet (Hertzberg, 2011). Dette krever igjen at lærerne har kunnskap om hvordan dette kan gjøres, ikke minst gjennom å gjøre eksplisitt hvilke normer og konvensjoner som gjelder for skriving i fagene. Fagoppgaver som gis i videregående skole krever at elevene behersker ulik fagterminologi, måter å bygge opp tekster på, og skrivestiler og sjangrer som kan variere fra fag til fag, kunnskap som også etterspørres i høyere utdanning. I alle fag stilles det dessuten krav om kildebruk, om å kunne håndtere digitale ressurser og om å integrere illustrasjoner som grafer og tabeller i tekster. Dette er en annen kompetanse enn den som har å gjøre med å beherske grunnleggende skriving og rettskriving, som begrepet «grunnleggende ferdigheter» gjerne assosieres med (Hertzberg, 2011). Læreplanen (K06) sier lite om hvordan arbeidet med skriving i fagene er tenkt i praksis, utover at skriving som ferdighet er integrert i

¹³ I tillegg til at denne teksttypen i større eller mindre grad forekommer i alle fag i videregående skole, var den etter lærernes mening spesielt krevende for elevene, noe som underbygges av en rikholdig forskningslitteratur. KAL-prosjektets studier av elevbesvarelser til avgangsprøva i norsk rundt århundreskiftet (Berge mfl., 2005) viser at bare ca. 15 % av elevene valgte argumenterende oppgaver, og at de som gjorde det, foretrakk sjangrer som tillater høy grad av subjektivitet og bruk av muntlig språk. Dette er ikke særegent for Norge; to omfattende studier fra henholdsvis Canada (Freedman og Pringle, 1989) og USA (Peric, Grigg og Donahue, 2005) viser samme tendens (Helstad og Hertzberg, 2013, s. 233).

fagenes kompetansemål og at arbeidet skal skje på «de enkelte fagenes premisser» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 8). At arbeidet forutsetter samarbeid på tvers av fag, går ikke fram av læreplankteksten, men i innstillingen *Framtidas norske fag* (2006, s. 56) framheves det at «det er viktig å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar gode fagtekstar på ulike årstrinn» (jf. Hertzberg, 2011, s. 10). I læringsfellesskapet ved Fagerbakken videregående skole har den langsiktige dialogen i form av samtalene om skriving i og på tvers av fag gjennomgående utgjort kjernen i utviklingsarbeidet.

2.5 Ekspertdeltakere i feltet

Som forsker relaterte jeg meg til et fellesskap bestående av andre ekspertdeltakere/forskere som også hadde interesser i utviklingsarbeidet som foregikk ved Fagerbakken videregående skole. Underveis ble også studenter trukket inn, og fire studenter har så langt levert masteroppgaver på grunnlag av prosjektet.¹⁴ Mens lærerne ønsket å utvikle kompetanse i fagskriving, hadde skoleledelsen som ambisjon at hele kollegiet på sikt skulle ta til seg kunnskapen som ble utviklet i læringsfellesskapet. Med utgangspunkt i skolens tradisjoner og erfaringer ønsket lederteamet å lære av det pågående utviklingsarbeidet, for i neste omgang å bruke erfaringene til å styrke arbeidet med ledelse og skoleutvikling. Parallelt med arbeidet i skrivegruppa, der to ekspertdeltakere var involvert, tok rektor initiativ til at ledelsen skulle få støtte i dette arbeidet, og en tredje forskerkollega inngikk en veiledningsavtale med ledelsen ved skolen.¹⁵ Veiledningsavtalene ble utviklet i nært samarbeid mellom skolens rektor, prosjektleder for læringsfellesskapet og de involverte forskerne (Rud, 2011; Hertzberg, 2011). Skrivegruppas arbeid ble dermed utgangspunkt for skoleutvikling relatert til lærernes arbeid med skriving, og til ledelsens arbeid med å institusjonalisere ny kunnskap og nye praksisformer. Utviklingsarbeidet kan også forstås som et eksempel på et partnerskap mellom universitet og skole, og mellom eksperter og profesjonsutøvere, der målet er kunnskapsutvikling for alle involverte (Havnes, 2008; Postholm og Moen, 2009). I tillegg til å bistå profesjonsutøverne fikk forskerne selv et genuint innblikk i lærernes og skoleledernes intensjoner og handlinger over tid (Hertzberg, 2011). I en bok basert på erfaringer fra prosjektet, uttaler rektor følgende om verdien av å få støtte fra eksterne ekspertdeltakere:

¹⁴ Jf. Hertzberg (2011, s. 17) der Valan, Østern og Obrestads masteroppgaver omtales. Ligaards masteroppgave er kommet til etter det, <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-32649>.

¹⁵ I avhandlingen er det kun skriveforskerne som blir omtalt. Bakgrunnen for dette omtales i kapittel 5. Avtalen mellom skolen og universitetet foreligger som vedlegg 3.

Å få veiledning i forhold til ledelse av skolens faglige og pedagogiske utviklingsarbeid opplevde vi som spennende og interessant, og som en svært god mulighet for oss til å reflektere over egen praksis i samarbeid med eksterne ressurspersoner (...) Ved å bli observert over såpass lang tid har vi også måttet vise frem hva vi *ikke* er så gode på. Generelt vil jeg si at eksterne samarbeidspartnere, slik vi har opplevd å få tilgang til i dette prosjektet, er svært nyttig. Som eksterne «hjelpere» kan de etterspørre og utfordre oss på områder som vi selv vanligvis ikke reflekterer over. Å få hjelp til å komme ut av vante mønstre øker både refleksjonsnivået og vår lederkompetanse (Rud, 2011, s. 29).

2.6 Eget forskningsprosjekt

Mens forskerkollegaene mine inntok aktørenes rolle, var forskerrollen min observatørens, idet det for meg handlet om å forstå hvordan lærere utvikler kunnskap i læringsfellesskap, der relasjoner mellom lærere og ledelse, og mellom lærere og ekspertdeltakere, omfattes av forskningstilnærmingen. I avhandlingen undersøker jeg hva de eksterne ekspertdeltakerne bidrar med inn i kunnskapsprosesser, hva lærerne spiller tilbake, og hva som kjennetegner den relasjonelle dynamikken mellom eksterne bidragsytere, rektor og lærere underveis i et utviklingsarbeid. På denne bakgrunnen kan studien karakteriseres som en studie av et aksjonslærings- og et aksjonsforskningsprosjekt.¹⁶ Forskningsdesignet for avhandlingen bygger på studier av interaksjoner mellom deltakerne i læringsfellesskapet, men omfatter også intervjuer, loggkommentarer fra utvalgte lærere, dokumentanalyse og en spørreundersøkelse til alle involverte. Jeg kommer tilbake til forskningstilnærming og utfordringer knyttet til forskerroller og relasjoner i feltet i kapittel 5.

2.7 Deltakerne i læringsfellesskapet og avhandlingens informanter

Avhandlingen omfatter i alt 14 informanter, der to av dem, Frida og Kurt, er eksterne ekspertdeltakere. I læringsfellesskapet, som de begge deltok regelmessig i, ivaretok de ulike funksjoner; mens Frida hadde en mer overordnet rolle i forhold til å bidra med veiledning og forskningsbasert kunnskap, bidro Kurt primært med skrivepedagogiske verktøy, som kildemalen,

¹⁶ Tiller (2006) påpeker at aksjonsforskning ikke er en metode, men en måte å jobbe på, forstått som «et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet» (s. 48). Aksjonslæring forstås som «en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe» (s. 52). For Tiller (2006) er det et poeng å forbeholde begrepet aksjonslæring om det arbeidet profesjonsutøverne gjør, og begrepet aksjonsforskning om arbeidet forskerne utøver. Rasmussen mfl. (2007) oppfatter aksjonsforskning som en strategi for generering av profesjonskunnskap, der forskerens rolle handler om «å facilitere frembringelsen av viden i en konsulentlignende rolle». Disse forskerne problematiserer imidlertid det de mener er en urealistisk forestilling om praktikere som forskere i egen praksis (s. 122).

beskrevet i artikkel 2, og «femavsnittsmetoden» (Flyum, 2011). Hilde, skolens rektor, har bakgrunn som matematikklærer i tillegg til at hun har en master i utdanningsledelse. Tora, som er prosjektleder for utviklingsarbeidet og tidligere avdelingsleder, er engelsklærer ved skolen. Det tverrfaglige fellesskapet består ellers av tre samfunnsfag- og historielærere (Ben, Martin og Edith), tre norsklærere (Kirsten, Liv og Karin), to naturfagslærere (Ragnhild og Cecilie), en religionslærer (Kari) og en lærer fra idrettsfagene (Lise). I tabell 2.1 på s. 25, presenterer jeg informantene i studien som også er deltakere i prosjektet, med funksjoner, faglig fordypning og erfaring som lærere ved skolen. I oversikten framgår det også hvem som er intervjuet, og hvem som er loggskrivere. Som det framgår, har åtte av de elleve lærerne vært ansatt ved skolen i mer enn ti år. To lærere (Kirsten og Lise) har mer enn ti års erfaring fra andre skoler/virksomheter, og en lærer (Kari) kan karakteriseres som nytilsatt etter å ha vært lærer og ansatt i to år. I oversikten oppgir jeg hvem som har avdelingslederfunksjon, og jeg viser til hvor deltakerne opptrer i delstudiene. Tre av lærerne (Kari, Lise og Karin) opptrer ikke med egne «stemmer» i materialet, men de var like fullt til stede i læringsfellesskapet. Skolens øvrige ansatte var indirekte involvert ved at de tilhører fagseksjoner og skolens lederteam som rektor og lærere samhandler med, og som de kontinuerlig mottar innspill fra.

Tabell 2.1. Informanter og deltakere i skoleutviklingsprosjektet ved Fagerbakken videregående skole.

Deltakere i utviklingsarbeidet	Funksjon	Kompetanse/erfaring	Opptrer i delstudiene
Frida	Ekspertdeltaker	Professor i norskdidaktikk Intervju	1, 2, 3
Kurt	Ekspertdeltaker	Universitetslektor i akademisk skrivning	2
Hilde	Rektor	Matematikk, utdanningsledelse Intervju	1, 3
Tora	Prosjektleder og lærer	Engelsk Mer enn 15 år. Tidligere avdelingsleder. Intervju	1, 2, 3
Ben	Lærer	Historie, samfunnsfag. Mer enn 15 år. Avdelingsleder	1, 2, 3
Martin	Lærer	Historie, samfunnsfag. Mer enn 15 år	1, 2, 3
Edith	Lærer	Historie. Mer enn 10 år	1, 2, 3
Kirsten	Lærer	Norsk, 5 år ved skolen. Mer enn 15 år fra annen skole/virksomhet. Avdelingsleder. Loggskriver	1, 2
Liv	Lærer	Norsk. Mer enn 10 år. Loggskriver	1, 2
Cecilie	Lærer	Naturfag. Mer enn 10 år. Intervju. Loggskriver	1, 2, 3
Ragnhild	Lærer	Naturfag. Mer enn 15 år. Avdelingsleder. Intervju. Loggskriver	1, 2, 3
Karin	Lærer	Norsk. Mer enn 15 år	
Kari	Lærer	Religion. Nytilsatt	
Lise	Lærer	Idrett. Nytilsatt. Mer enn 10 år fra annen skole/virksomhet	

3 FORSKNING PÅ FELTET

I kapittel 1 redegjorde jeg for rasjonale for avhandlingen, der jeg la fram behovet for forskning som kopler fagområder som fagdidaktikk, ledelse og skoleutvikling som bakgrunn for å studere læreres kunnskapsutvikling, og der jeg argumenterte for behovet for nærstudier av samtaler i profesjonelle læringsfellesskap for å avdekke hvordan lærere utvikler kunnskap over tid (Little, 2012). Selv om kompetanseutviklingsmodeller for lærere de senere årene har vært under endring fra korte kurs til mer langsiktige og samarbeidsorienterte skoleutviklingstiltak (Schechter, 2010), vet vi lite om hvilke trekk ved lærersamarbeid og arbeidsplassrelatert kunnskapsutvikling som bidrar til profesjonsutvikling, og hvordan lærere drar nytte av kunnskap som finnes i kollegiet og i ekspertmiljøer utenfor skolen (Edwards, 2010; Opfer og Pedder, 2011). Et unntak i en norsk kontekst er ProLearn-prosjektet (Jensen, 2008) som viste at norske lærere har få formaliserte støttestrukturer for kunnskapsutvikling. Studien, som besto av spørreundersøkelser og intervjuer med lærere, ingeniører, revisorer, sykepleiere og førskolelærere, fastslo at læringsstrategiene lærerne anvendte, primært handlet om erfaringsdeling og faglig oppdatering. Lærerne ga uttrykk for at ansvaret for læring i stor grad var overlatt til personlige initiativ, og de opplevde kunnskapsressurser som fragmentert og vanskelig å bringe inn i lokale kontekster. Forskerne fant at lærerne orienterte seg mer mot kollegaer enn mot forskning, samtidig som studien viste at lærere har en drivkraft mot videre læring som ikke er godt nok utnyttet (Jensen, 2007, 2008). Funnene fra ProLearn-prosjektet støttes av TALIS-undersøkelsen¹⁷ som fant en svak faglig samarbeidskultur og en dårlig utviklet tilbakemeldingskultur i norske ungdomsskoler (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009). Mens TALIS baserer seg på surveydata fra lærere og skoleledere på ungdomstrinnet, samlet Prolearn data fra nytilsatte lærere på barnetrinnet. Denne avhandlingen undersøker kunnskapsutvikling i et læringsfellesskap blant erfarne lærere i videregående skole, der lærere tradisjonelt har en sterkere faglig forankring til fag de underviser i. Gjennom nærstudier av samtaler søker studien å vise hvordan lærere forholder seg til, anvender og utvikler kunnskapsressurser, der hensikten er å få fram et mer nyansert bilde enn hva selvrappporterende

¹⁷ TALIS er en komparativ undersøkelse av forholdene for undervisning og læring. Den gir svar på en rekke spørsmål om holdninger, praksis og erfaringer knyttet til temaene faglig og yrkesmessig utvikling, undervisningspraksis og holdninger til undervisning, skoleledelse og skoleleders vurdering og tilbakemelding til lærere. Norge har sammen med 23 andre land deltatt i undersøkelsen blant lærere og rektorer på ungdomstrinnet. 156 skoler, 2500 lærere og 153 skoleledere svarte.

studier som ProLearn- og TALIS-undersøkelsene kan få vist fram. Den følgende kunnskapsoversikten¹⁸ tar sikte på å belyse sentrale funn og utfordringer som har blitt dokumentert i forskningslitteraturen om læreres kunnskapsutvikling, der støtte fra skoleledelse og eksternt ekspertkunnskap spiller med, og der arbeid med elevdata har fokus. I det følgende presenteres forskning relatert til lærersamarbeid og skolekultur, noe som rammer inn forståelser av lærerarbeid og læreres kunnskapsutvikling i videregående skole. Dernest legger jeg fram forskning som presenterer hva som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap og grunnlaget for dem, samt utfordringer relatert til læreres kunnskapsutvikling i slike fellesskap. Videre tar jeg for meg studier som viser betydningen av ledelse for læreres kunnskapsutvikling, og studier som tematiserer støtte for kunnskapsutvikling i form av ekspertkunnskap og et eksternt blikk. Avslutningsvis presenteres utvalgte nærstudier av samtaler med utgangspunkt i elevdata, før jeg oppsummerer sentrale funn. Gjennomgående relateres forskningsfunn til hva denne avhandlingen søker å bidra med.

3.1 Lærersamarbeid og skolekultur

Som arbeidsplass er skolen en sosial arena knyttet sammen av ulike organisasjonsmønstre og kommunikative praksiser. Samtidig er skolen som institusjon et resultat av sosiale, kulturelle og historiske tradisjoner som influerer profesjonsarbeidet (Møller, 2011). Selv om lærere har mer fellestid utenom undervisningen nå enn tidligere, noe som gir muligheter for samarbeid som kan legge grunnlag for mer praksisnær læring, kan det synes som om lærersamarbeid i videregående

¹⁸ Kunnskapsoversikten bygger på norske og internasjonale studier som ProLearn (Jensen, 2008) og Talis (Vibe mfl., 2009), samt anerkjente og referee-bedømte reviewer og metastudier av læreres læring i profesjonelle læringsfellesskap, som Postholm og Rokkones (2012) (basert på 35 vitenskapelige artikler i perioden 2006–2011), Lieberman og Mace (2009) (en metastudie av erfarne læreres læring, primært basert på National Writing Project i USA), Vescio mfl. (2008) (basert på elleve studier, de fleste av kvalitativ karakter) og Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) (metastudie av 97 studier rettet mot læreres profesjonelle utvikling). De omtalte studiene er gjennomført ved at forfatterne har gått til flere kilder for å hente dokumentasjon på forskning knyttet til læreres læring og kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap. De har søkt på nettsider, gått til forskningsinstitusjoner og undersøkt og vurdert publiserte artikler og bøker på anerkjente forlag i perioden 1990–2011. De fleste studiene er av selvrapporterende karakter, basert på survey og/eller intervju. Studier basert på analyser av samtaler (observasjoner og kvalitative analyser av lyd/video som fanger interaksjoner i en institusjonell kontekst, slik denne avhandlingen gjør), er sjeldne. Nærstudier av samtaler basert på slike data presenteres til slutt i kapittelet. Kunnskapsoversikten omfatter også relevante nordiske doktoravhandlinger fra 2001–2012 som belyser skoleutvikling og læreres kunnskapsutvikling i kombinasjon med ekspertkunnskap og/eller ledelse, og/eller der kommunikasjon mellom rektor og lærere tematiseres (Hermansen, 2001; Årlestig, 2008; Aas, 2009; Roald, 2010; Myhre, 2011; Emstad, 2012; Junge, 2012).

skole er svakt utviklet. Funn fra en survey-studie av lærersamarbeid og undervisningskvalitet i videregående skoler i USA viser at lærere arbeider isolert, og selv om forskerne forventet at det ville være mer lærersamarbeid på skoler med preg av å være «lærende organisasjoner», slo ikke denne hypotesen til (Lee mfl., 2010). Studien konkluderer med at lærersamarbeid både i og på tvers av fag ikke er godt nok utviklet med tanke på å skulle utfordre fagkulturene og avdelingsgrensene i videregående skole. Forskerne fant heller ikke at det fra ledelsens side ble oppmuntret til samarbeid (Lee mfl., 2010). Disse funnene støttes av nordiske studier som viser at selv om det kollegiale klimaet i skolen rapporteres som godt, er lærersamarbeid og ledelsens kommunikasjon og rolle i forhold til lærerne preget av koordinering og praktisk tilrettelegging, mens kommunikasjon basert på faglige og profesjonelle aspekter forekommer sjelden (Ärlestig, 2008; Aamodt og Turmo, 2007; Raaen og Aamodt, 2010). Det kan synes som et paradoks at selv om lærere oppgir at de savner kollegasamarbeid, og at de erfarer lite tilbakemelding fra kollegaer og ledere, oppgir de samtidig at de har liten tid og anledning til å prioritere kollegasamarbeid (Raaen, 2010). Flere studier poengterer at hvis samarbeid skal fungere, må det tilrettelegges med tid og ressurser fra skoleledelsens side, samarbeidet må oppleves som relevant, og det må tas utgangspunkt i læreres personlige og profesjonelle behov, ikke bare i føringar som kommer «ovenfra».¹⁹ Andre studier viser imidlertid at dersom lærere er motivert for å lære, vil de ta del i utviklingsarbeid selv om dette ikke støttes med tid og ressurser (Swart, Wubbels, Bergen og Bolhuis, 2009). Det er med andre ord ikke nok at strukturelle og kulturelle forhold legges til rette, lærere må også være motivert for samarbeid og kunnskapsutvikling i læringsfellesskap.

Vescio mfl. (2008) finner at deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap som involverer arbeid med elevdata, forandrer læreres praksis, noe som også får betydning for elevers læring. Flere av studiene i deres review omtaler spesifikke endringer, som forandringer i måten lærere driver leseopplæring på, mens andre studier er mer utydelige på hva som faktisk endres. De finner også flere fellestrekk når det gjelder hvordan læreres arbeid med elevdata endrer skolekulturer; større oppmerksomhet rettes mot elevenes læring, lærere utvikler større grad av autonomi og autoritet, og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap fører til et klarere fokus på kontinuerlig læring på arbeidsplassen. Vescio mfl. (2008) konkluderer med at læreres deltakelse i læringsfellesskap har stor påvirkningskraft på endring av skolekulturer og lærerarbeid, og på måten snakker lærere om sin daglige praksis på. Flere av studiene Postholm og Rokkones (2012)

¹⁹ Mens flere studier (Hargreaves, 1996; Kennedy, 2011; Jurasaitė-Harbinson og Rex, 2010) viser at en skolekultur hvor lærerne opplever en påtvinget kollegialitet fører til negative holdninger til læring, viser andre studier (Datnow, 2011) at pålagt samarbeid også kan virke produktivt. Lærersamarbeidet denne avhandlingen utforsker, er initiert av lærerne selv på basis av opplevde behov for kunnskapsutvikling.

refererer til, støtter opp under disse funnene ved å understreke betydningen av det relasjonelle klimaet på arbeidsplassen og en skolekultur som inviterer til prøving og feiling. Denne avhandlingen utforsker relasjoner mellom lærere og mellom lærere og rektor underveis i arbeidet med et utviklingsprosjekt. Selv om rektor har tilrettelagt for samarbeidstid, og strukturelle grep er blitt tatt for å muliggjøre at elleve lærere regelmessig kommer sammen for å utvikle kunnskap om skriving, trenger ikke dette bety at samarbeidet og det relasjonelle klimaet er friksjonsfritt. Artikkel 3 i avhandlingen tematiserer for eksempel hvordan makt, tillit og tradisjoner i profesjonskulturene utspiller seg i samtaler i læringsfellesskapet, noe som influerer på vilkår for læreres kunnskapsutvikling.

3.2 Profesjonelle læringsfellesskap

Lærerne som denne avhandlingen studerer, har gått sammen i et tverrfaglig læringsfellesskap for å utvikle kunnskap om faglig skriving. Profesjonelle læringsfellesskap er en måte å organisere lærersamarbeid på som har fått stor betydning som støtte for læreres kunnskapsutvikling og skoleutvikling mer generelt (McLaughlin og Talbert, 2001; Vescio mfl., 2008).²⁰ Profesjonelle læringsfellesskap bygger på den antakelsen at lærere som samarbeider kan oppnå mer sammen enn om de jobber alene (Hakkarainen mfl., 2004), og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. I læringsfellesskap legges det til rette for ulike former for interaksjon, noe som kan motvirke tendensen til privatisering av lærerpraksisen. Gjennomgående karakteristikk knytter profesjonelle læringsfellesskap til skoler som kjennetegnes av gode samarbeidskulturer, som har felles visjoner, og som tar kollektivt ansvar for elevenes og lærernes læring (Bolam mfl., 2005; Vescio mfl., 2008). Profesjonelle læringsfellesskap utvikles ifølge McLaughlin og Talbert (2006) best gjennom at deltakerne har fokus på undervisning og elevenes læring. De hevder at robuste læringsfellesskap vil avhenge av hvor godt arbeidet er designet og ledet, og i hvilken grad det utvikles et produktivt læringsmiljø i kollegiet. Produktive profesjonelle læringsfellesskap blir i Timperley mfl. (2007) sin metastudie karakterisert ved at deltakerne får støtte til å utvikle ny innsikt og til å forstå implikasjoner for undervisning og elevenes læring, samtidig som de opplever og tar kollektivt ansvar. Disse funnene korresponderer med Postholm og Rokkones' review (2012), som konkluderer med at både individuelle, kollektive og organisatoriske forhold influerer på læreres kunnskapsutvikling, der en støttende skoleledelse, en positiv skolekultur og samarbeid med eksterne ressurspersoner viser seg å ha betydning for hva og hvordan lærere lærer.

²⁰ Lieberman og Mace (2009, s. 459) sier det slik: «In important ways, this form of reform for schools and teaching may be the most significant idea we have had in decades.»

Grunnlaget for profesjonelle læringsfellesskap kan knyttes til Deweys (1997) idé om en undersøkende og reflekterende pedagogikk, Lave og Wengers (1991) metafor praksisfellesskap (communities of practice), Stenhouse (1975) sin teori om lærere som forskere på egen praksis, og Schöns (1983) teori om den reflekterende praktiker. Profesjonelle læringsfellesskap som begrep kan også forstås i sammenheng med Dales teorier (1999), der profesjonalitet innebærer at lærere tilegner seg et språk for å tolke læreplaner og læringsprosesser, og der profesjonell læring koples til lærere som utøver kritiske analyser av egen praksis. Dette synet støttes av McLaughlin og Talbert (2006), som legger vekt på å bringe inn forskningsbasert kunnskap i læreres refleksjonsprosesser. Ved å anvende faglitteratur som tankeredskap, kan lærere få hjelp til å belyse praksissituasjoner ut fra ulike perspektiver, noe som kan stimulere til kritisk tenkning og bedre refleksjonskvaliteten. De samme perspektivene kan gjenkjennes i aksjonsforskning, der forskere argumenterer for praksisnær læring som strategi for profesjonsutvikling, og som er ment å fange inn det refleksive arbeidet lærere utfører (Tiller, 2013; Postholm, 2011). I tråd med Wells' (1999) teori om kunnskapsutvikling framhever Tiller (2006) at lærere trenger å bearbeide erfaringer dersom de skal føre til utvikling av kunnskap. Hermansen (2001), som har undersøkt muligheter og begrensninger i skoleutvikling, framsetter en rekke antakelser om at hvis skoleutvikling skal lykkes, må utviklingsarbeidet eies og pleies av skolen selv, og det må gis rom for refleksjon. At lærere trenger å lære av erfaringer og utvikle et metablikk på egen praksis, understrekes i studier av Postholm (2008, 2013). Bjørnsrud (2006) viser hvordan forventninger i læreplanreformer og læreres interesser kan møtes i refleksjon for å utvikle praksis, og poengterer at skoleledere er nøkkelpersoner med ansvar for å tilrettelegge for læreres læring, samtidig som ledere selv vil kunne lære i denne rollen. Møller (1996) lanserer tilsvarende argument knyttet til skolelederes læring på arbeidsplassen.

Liebermann og Mace (2009) tar opp betydningen av at erfarne og dyktige lærere kommer sammen for å utvikle nye og robuste praksisformer basert på at lærere kollektivt reflekterer over arbeidet sitt, der praksiser blir gjort eksplisitte og offentlige.²¹ Konkret viser de til The National

²¹ Erfarne lærere, slik Liebermann og Mace (2009) omtaler dem, kjennetegnes ikke primært av antall år de har vært i skolen, men av evnen til å reflektere over erfaringer og artikulere seg om kompleksiteten i arbeidet. For å eksemplifisere betydningen av erfarne læreres deltakelse i læringsfellesskap, viser forfatterne til studier fra Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching (CASTL), et utviklings- og forskningsprosjekt som pågikk i perioden 1999–2003, og fra The National Writing Project, et kompetanseutviklingsprosjekt for lærere som har pågått i nærmere 40 år, og som er et etablert nettverk relatert til skriving, <http://www.nwp.org>. Eksempelene fra CASTL og NWP viser hvordan profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til å utvikle lærerprofesjonalitet og solide læringskulturer. I prosjektene fra CASTL ble lærerarbeid dokumentert på video og lagt ut på nettet, slik at andre kunne få inspirasjon til egen undervisning. Lærerutdanningsmiljøer trakk også vekslers på disse presentasjonene og

Writing Project (NWP) som kom i gang i Berkeley, California, på 1970-tallet, og som er basert på at lærere underviser og veileder hverandre ut fra undervisningsopplegg knyttet til skriving, og der lærernettsverk samarbeider med utdanningsinstitusjoner om kompetanseutvikling i form av sommerkurs for lærere. Disse prinsippene danner fortsatt kjernen i NWP-prosjektet, som i dag består av over 200 lærernettsverk i USA. På sommerkursene som varer i fem–seks uker, demonstrerer lærere undervisning for hverandre, de skriver tekster selv, de får respons fra kollegaer, og de deltar i skrivegrupper som pågår over tid. I tråd med prinsippene i sosiokulturell læringsteori (Wenger, 1998; Säljö, 2006), og i motsetning til tradisjonen om at læring foregår isolert og individuelt, markerer denne læringsformen «a different way to think about accumulating knowledge» (Lieberman og Mace, 2009, s. 461). Ved å være aktive medlemmer av profesjonelle læringsfellesskap over tid lærer lærerne også hvilke forhold som er avgjørende for at elevene deres skal oppleve framgang.²² Erfaringene fra NWP-prosjektet tangerer denne avhandlingens fokus, der erfarne lærere utvikler kunnskap om skriving både ved selv å prøve ut skrivepraksiser og ved å utforske elevers skriving i ulike fag i samarbeid med ansatte i utdanningsinstitusjoner. Som etterutdanning kan denne formen synes som en virkningsfull strategi. Hva kunnskapsutvikling innebærer i situerte aktiviteter når lærere arbeider med tekster og skriving, blir imidlertid ikke fanget opp av Lieberman og Maces (2009) studie. Denne avhandlingen søker å bidra med denne typen prosesskunnskap.

3.3 *Utfordringer relatert til kunnskapsutvikling i læringsfellesskap*

Studiene Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) rapporterer fra, viser at deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap i seg selv ikke fører til utvikling. De påpeker dessuten at lærersamarbeid ikke er målet, men middelet for å øke elevenes læring. Forskerne fant også at det er lett å komme i det som Earl, Katz og Ben Jafaar (2009) betegner som aktivitetsfeller («activity

begynte å samarbeide tettere med skoler, der lærere ble brukt som modeller og «silent teaching partners» som bidro med praktisk kunnskap og med begreper om hvordan eksperter i læreryrket agerer.

²² Lieberman og Mace (2009, s. 461) oppsummerer kunnskapsutviklingen som foregår på disse kompetanseutviklingstiltakene slik:

In short, teachers learn to teach the strategies they are developing in the classroom by figuring out how to teach them to fellow teachers. In the process, they learn to talk about teaching rooted in the context of their own classroom. This recognition of their expertise not only helps teachers become articulate about teaching, but it also opens them up to others' ideas, to research, literature, and thinking about their peers as sources of knowledge and development.

traps»), der profesjonsutøvere raskt kommer over i handling, uten at det brukes tilstrekkelig tid på diskusjon før beslutninger tas. Kombinasjonen av gode intensjoner og hardt arbeid kan dermed virke kontraproduktivt. Timperley mfl. (2007) finner at ressurspersoner som prøver å implementere ferdige opplegg i læringsfellesskap sjelden har suksess, det har imidlertid tiltak utviklet i samarbeid med lærerne. Flere studier viser også at mangel på felles forståelse for hensikten med utviklingsarbeidet er et problematisk aspekt. Bakkenes, Vermunt og Wubbels (2010), som refererer fra en studie der 94 lærerne deltok i et utviklingsarbeid med den hensikt å fremme elevers selvregulering, finner at lærere opplever å eksperimentere og reflektere som læringsfremmende, men avdekket samtidig at det tar tid å spore endringer i lærernes praksis. Forskerne forklarer dette med at studien bare gikk over knapt ett år, og at endringer i forståelse, som ble hyppigst rapportert, ikke skaper endringer i praksis like raskt. Utviklingsarbeidet denne avhandlingen utforsker, følger arbeidet i et læringsfellesskap over to år. Mulighetene for å avdekke endringer i læreres praksis burde dermed kunne være til stede. I det følgende knyttes forskning om profesjonelle læringsfellesskap til bidrag fra ledelse og ekspertkunnskap, og videre til nærstudier av læreres samtaler basert på elevdata.

3.4 Betydningen av ledelse for læreres kunnskapsutvikling

Skolen som arbeidsplass, ledelsen som utøves der, og kulturen som preger virksomheten, synes å ha stor betydning for elevenes læring, lærernes trivsel og vilkår for profesjonell kunnskapsutvikling. Flere studier framhever betydningen av en aktiv og støttende ledelse som tilrettelegger for profesjonelle læringsfellesskap i skolen (Bolam mfl., 2005; Stoll mfl., 2006). Studier av skoleledelse i en norsk kontekst fant at lederes innsikt i skolens kjernevirksomhet ser ut til å påvirke kvaliteten på lærernes undervisning, samtidig som læreres undervisning synes å ha avgjørende effekt på elevenes trivsel og læring (Møller og Fuglestad, 2006; Imsen, 2004). Internasjonalt blir skolelederes involvering i læreres læringsprosesser pekt på som en kraftfull måte skoleledere kan utgjøre en forskjell på når betydning av ledelse knyttes til elevers læringsutbytte (McLaughlin og Talbert, 2001). Robinson, Lloyd og Rowe (2008) fant at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring knyttet til skolens kjernevirksomhet, desto større er deres innflytelse på elevenes læring. På tross av at ledelsen av mange oppgaver er delegert til avdelingsledere og lærere, blir rektor sett på som sentral i forhold til å støtte lærere ved å bidra med ressurser, støtte og gi retning til arbeidet, samt bidra til å utvikle tillit i organisasjonen (Bryk og Schneider, 2002). McLaughlin og Talbert (2001, s. 98) sier det slik:

Principals set conditions for teacher community by the ways in which they manage school resources, relate to teachers and students, support or inhibit social interaction and leadership in the faculty, respond to the broader policy context, and bring resources into the school.

Rektors ledelse viser seg å ha betydning for hvor langt skoler i Norge har kommet når det gjelder læreplanreformer, der suksessfaktorene synes å være at rektor legger til rette for erfaringsdeling og kunnskapsutvikling, og at det utvikles en kultur hvor profesjonsutøvere reflekterer over egen praksis, deler sine fortolkninger og får mulighet for å lære av hverandre (Møller, 2011). Coburn (2005) argumenterer for at skoleledere må ha inngående kunnskap om arbeidet lærere utøver. På bakgrunn av rektors sentrale rolle, framhever hun at rektor må arbeide for å forbedre kvaliteten på læringsprosesser og skape arenaer for kollektiv kunnskapsutvikling, der utfordringene ligger i å samordne aktiviteter, skape engasjement og kommunisere godt med ansatte. Ärlestig (2008), som undersøkte kommunikasjonen mellom rektorer og lærere i 24 svenske skoler, fant at kommunikasjonen mellom rektor og lærere preges av informasjon, og i liten grad av forhold knyttet til undervisning og læring. Studien konkluderer med at hvis rektorer skal kunne støtte lærere bedre i deres kjerneoppgaver, er det behov for å forbedre og utvikle kommunikasjonen med lærerne. Emstad (2012) fant at rektors engasjement har stor betydning for og på hvilken måte skolevurdering brukes. Studien, som avdekker at lærerne i liten grad deltar i refleksjon rundt vurderingsarbeid, konkluderer med at hvis refleksjon hadde blitt brakt inn i kollektive diskusjoner, kunne skolene i større grad utfordret sine erfaringer og skapt retning for videre arbeid. Skoler som stimulerer til kollektiv refleksjon og kunnskapsutvikling, er ifølge Little (2011) bedre i stand til å møte nye utfordringer, tilpasse seg krav og forventninger og sikre seg kollegial støtte for forbedring av praksis.

I motsetning til administrativ ledelse synes kulturen for faglig og pedagogisk ledelse å være svakt utviklet i skolen (Robinson, 2010).²³ Mange studier indikerer imidlertid at kulturen for ledelse er i endring. Roald (2010) viser at lærere i større grad enn før ønsker involvering og

²³ Robinson (2010) skisserer hvordan administrativ ledelse og pedagogisk og faglig ledelse (instructional leadership) kan knyttes sammen, der skoleleders kunnskap, problemløsningsevne og evne til å bygge relasjonell tillit understrekes:

Effective instructional leadership probably requires leaders to be acknowledgeable about how to align administrative procedures and processes to important learning outcomes, to be highly skilled in using their knowledge to solve myriad of problem that arise in the course of improving learning and teaching in their own contexts, and to use their knowledge, their problem solving ability, and their interpersonal skills in ways that build relational trust in their school community (Robinson, 2010, s. 21).

tilbakemelding fra skoleledelsen, noe som også støttes av Myhre (2011), som har studert rektorrollen i tre norske grunnskoler, der det framkommer at mange lærere ønsker rektors hjelp med å omsette forventninger i læreplaner til praksis. I motsetning til funn fra videregående skoler (Aamodt og Turmo, 2007; Lee mfl., 2010) synes grunnskolelærere å være mer positive til å delta i kollektive læringsprosesser (Myhre, 2011). I mange av studiene Timperley mfl. (2007) rapporterte fra, og som henter data primært fra grunnskoler, støttet lederne lærerne aktivt i deres profesjonsutvikling. Hyppigst sørget lederne for at det ble lagt til rette for tid og ressurser, og at lærerne fikk tilgang til relevant ekspertise. På noen skoler ble det utviklet en læringskultur hvor skolelederne selv deltok som lærende. En studie som fulgte seks lærere og en rektor på en liten grunnskole, viser at selv om det er rektor som tar initiativ til profesjonsutvikling, kan lærere over tid identifisere seg med prosjektet og gjøre det til sitt eget (Clausen, Aquino og Wideman, 2009). Rektoren i denne studien la til rette for observasjon og refleksjon, og hun tok selv timer for lærerne slik at de fikk mulighet til å observere hverandre, samtidig som hun krevde rapportering fra arbeidet. Lærerne og rektor ved denne skolen utviklet over tid et læringsfellesskap med en åpen og støttende kommunikasjon, noe som fremmet profesjonell utvikling.

Desimone (2009) understreker ledelsens ansvar i å lede utviklingsprosesser, og viser at læreres motivasjon avhenger av hvorvidt rektor motiverer lærerne til å opprettholde engasjementet, der læreres utviklingsorienterte praksis har nær sammenheng med hvorvidt ledelsen støtter arbeidet aktivt eller ikke. Skoleledere som kommuniserer en klar visjon, som støtter profesjonell utvikling og som ser betydningen av ekspertise og et støttende nettverk, ser ut til å ha gode forutsetninger for å lykkes med profesjonsutvikling. Opfer og Pedder (2011) sin studie understreker at det er skolens kapasitet til å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter som fører til gode resultater, men legger til at det ikke er nok å kommunisere visjoner og mål, de må også praktiseres. Samtidig peker de på at skoler har behov for veiledning og involvering fra eksterne ressurspersoner for å utvikle den nødvendige kapasiteten for læring i organisasjonen.

3.5 Støtte i form av ekspertkunnskap og et eksternt blick

Det eksterne perspektivet i form av ekspertkunnskap som kan åpne lærerfellesskapenes begrensede «horizons of observations», omtales som viktig for læreres kunnskapsutvikling (Little, 2003). Nordiske studier har vist at profesjonsutøvere som får veiledning kan utvikle nye former for kollektiv kunnskapsdannelse der inngrodde tenkemåter utfordres, og der det stimuleres til nytenkning og kreativitet (Stålsett, 2009; Åberg, 2007). I et toårig samarbeidsprosjekt mellom universitetsansatte forskere og en ungdomsskole rettet mot utvikling av elevers læringsstrategier, støttet og utfordret forskere lærerne i undervisningen og i deres relasjoner til elevene (Postholm

og Moen, 2009; Postholm, 2008). Studien viser betydningen av at lærere får tid til å reflektere over undervisningspraksis, at forskere bringer forskningsbasert kunnskap inn i refleksjonsprosessene, og at lærere jobber sammen over et lengre tidsrom med utgangspunkt i samme tema, der de får mulighet for å utvikle seg i trygge relasjoner. Aas (2009) undersøkte eksterne ekspertdeltakeres rolle og bidrag når skoler arbeider med å utvikle sin leseundervisning, og hvilke forhold som avgjør hvorvidt samtaler om lesing og innføring av nye metoder og ideer leder til ny praksis. Funnene avdekker at utvikling av kollektiv kunnskap skjer ved at rektor og lærere deler erfaringer i eget personale, i møter med andre skoler, og i møte med eksterne aktører som utfordrer skolens praksis, der det profesjonelle læringsfellesskapet framstår som en avgjørende arena for drøfting av hvordan utviklingsoppgaver kan håndteres. Gjennom aktivitetsteoretiske analyseverktøy viser Aas (2009) hvor kompleks kollektiv aktivitet er, der spenninger mellom deltakernes erfaringer og interesser opptrer både som konstruktive drivkrefter og som hindringsfaktorer i utviklingsarbeid. En felles og omforent praksis krever ifølge Aas (2009) kollektiv oppslutning og både strukturelle og kulturelle endringer i skolen.

Kvaliteten på støtten lærere får synes å være viktig for å sikre profesjonell utvikling. I en studie av Starkey mfl. (2009) forventet lærerne at eksterne ressurspersoner skulle ha faglig og pedagogisk innsikt, gode kommunikasjonsferdigheter, evne til å skape relasjoner preget av tillit, samt evne til å modellere undervisningspraksis og gi konstruktiv tilbakemelding. I de fleste av studiene Timperley mfl. (2007) rapporterte fra, var det engasjert ekspertdeltakere som støttet lærere på forskjellige måter, der innspill og involvering bidro til læreres kunnskapsutvikling. Hyppigst presenterte de eksterne aktørene forskningsbasert kunnskap og teori som dannet et fundament som lærerne kunne bygge sammenhenger på til praksis, noe som innebar at lærerne fikk hjelp til å vurdere hva ny kunnskap impliserte i handling. Støttet av ekstern ekspertise utviklet lærerne over tid en forskende holdning som inkluderte analyse av egen undervisning, å se nye muligheter ut fra gitte standarder og å videreutvikle metoder og undervisningsstrategier som grunnlag for praksisforbedring. Når lærerne kom i posisjoner som lærende, fikk de mulighet til selv å utvikle fagkunnskap, til å utvikle innsikt i egen læringssituasjon og til å utvikle større empati med elevene, en utvikling som ble støttet av produktive samtaler i læringsfellesskapene lærerne tilhørte. Tilbakemeldinger gitt av eksterne bidragsyttere hjalp lærerne til å forstå og anvende kunnskapsressurser på nye måter, der ferdigheter i å analysere og bruke elevdata ble betraktet som en sentral del av den profesjonelle utviklingen (Timperley mfl., 2007). Denne avhandlingen undersøker erfarne læreres kunnskapsutvikling over tid i et stabilt profesjonelt læringsfellesskap, støttet av skolens ledelse og av eksterne ekspertdeltakere. I tillegg til å studere hva som karakteriserer læreres kunnskapsutvikling relatert til arbeid med elevtekster og

skrivepraksiser, samt relasjoner mellom læreres kunnskapsutvikling og involvering fra rektor og ekspertdeltakere, undersøker avhandlingen betydningen av det tverrfaglig sammensatte læringsfellesskapet, der også innspill og tilbakemeldinger fra kollegaer med andre fagbakgrunner og erfaringer synes å ha betydning for læreres kunnskapsutvikling.

3.6 *Nærstudier av samtaler med utgangspunkt i elevdata*

Flere av studiene denne kunnskapsoversikten bygger på, poengterer betydningen av at lærere fører samtaler som er elev- og dataorienterte.²⁴ I en artikkel fra 2012 med tittelen «Understanding data use practice among teachers: the contribution of micro-process studies» argumenterer Judith Warren Little for at det er behov for flere nærstudier av lærersamtaler med utgangspunkt i elevdata,²⁵ og studier av hvordan det Spillane (2012) omtaler som organisasjonsrutiner («organizational routines») influerer læreres kunnskapsutvikling. Gjennom en analyse av lydopptak av samtaler i to faggrupper ved samme videregående skole, viser Horn og Little (2010) hvordan rutiner fungerer både fremmende og hemmende for læreres kunnskapsutvikling, ved at de enten åpner eller lukker for videre utforskning, og der de advarer mot at formen blir styrende for innholdet, og at ritualer blir viktigere enn refleksjon. I en annen studie analyserte Little og Curry (2008) videoopptak av samtaler mellom faglærere i en videregående skole som kom sammen for å utforske forhold rundt elevers læring og læreres undervisning. Ved å analysere samtaleforløp over en toårsperiode viser studien hvordan deltakerne anvender elevdata som grunnlag for å diskutere praksiser, for så å komme med innspill til forbedring. Tendensen til å la prosedyrer styre aktiviteten resulterte imidlertid ofte i overflatiske diskusjoner, der deltakerne ikke kom lenger enn til å repetere det de hadde sagt før, og at de ble værende i overflatisk snakk. Little og Curry (2008) understreker at dagsordenen i møter må være fleksibel nok til at det gis rom for å utforske spørsmål som dukker opp underveis. Samtidig understreker de betydningen av en kontekstsensitiv møteledelse som påser at møteagendaer ikke blir en ritualisert praksis som begrenser profesjonell kunnskapsutvikling. Funnene korresponderer med Roalds (2010) studie, som avdekker at det i skolen foregår mange og parallelle møter og usammenhengende diskusjoner på en og samme gang. Selv om samtaler i møter tilsynelatende kan se strukturert ut, kan de stå i fare for å flyte ut i det Roald (2010) kaller «uproduktivt snakk».

²⁴ Jf. Strahan (2003, s. 87): «Teachers' collaborative efforts were always focused on data about student learning and directed toward increasing that learning.»

²⁵ Av de få studiene som Little (2012) oppgir finnes, viser hun til Earl og Timperley (2008), som samler åtte kvalitative studier av samtaler i læringsfellesskap basert på elevdata. Enkelte av disse studiene omtales her.

Nærstudier av profesjonelle samtaler viser fram normer for kommunikasjon, om det er legitimt å utfordre eller kritisere hverandre, eller om behovet for konsensus er gjeldende. Slike normer kan ifølge Earl og Timperly (2008) fungere både fremmende og hemmende for kunnskapsutvikling, der samtalens kvaliteter, hvor dypt eller overflatisk det snakkes, og hvordan samtale ledet og rammes inn språklig, har betydning. Earls (2008) studie, som bygger sin analyse på videoopptak av et møte der rektor, en rådgiver utenfra og en gruppe lærere på småskoletrinnet utforsket elevens framgang i lesing, retter fokus mot rektors ytringer i møter, og hvordan rektor gjentatte ganger forsøker å ramme inn diskusjonen, oppsummere lærernes innspill og fokusere på elevdataene som ligger på bordet. Rektors språklige innramming i samtaler med lærere om leseundervisning eksplorerer tilsvarende i en studie av Coburn (2006). Timperley (2008), som også baserer sin studie på hvordan profesjonsutøvere arbeider med leseopplæring, avdekker hvordan særpreg ved samtaler både bidrar til og hindrer kunnskapsutvikling. Empirien baseres på samtaleutdrag fra tre møter, to fra skoler som var i forbedringsfaser relatert til leseopplæring, og et utdrag fra et møte på en skole som rapporterte om dårlige resultater, der samtale var preget av å være lite målfokuserte. Gjennom nærstudier av samtaler på denne skolen, viser Timperley (2008) at en tilbakevendende utfordring handlet om å gå i aktivitetsfeller: «Less effective conversations became stuck in activity traps in which examining data and having conversations was seen as a good thing to do with only a vaguely defined purpose for doing so» (s. 69). Samtidig fantes det få spor av utfordringer eller problematiseringer i samtale: «All descriptions were treated as equally effective in the sense that no negative evaluative comments or suggestions for improvement were made» (s. 76). Ved skoler som rapporterte om forbedringer i leseopplæringen, søkte lærerne støtte både i og utenfor møtene, der de oppsøkte skolens ledelse og ekspertkunnskap som kunne bistå dem i læringsprosessene. Studien framhever betydningen av en trygg setting, der deltakerne i læringsfellesskap samles for å utvikle kunnskap der tatt-for-gitt-holdninger utfordres, og der alternative forståelser og praksiser kan utvikles. Funnene avdekker også betydningen av fokus på elevdata og klare mål for arbeidet, der bidrag fra ledelse og kompetente andre kan hjelpe til med å ramme inn og fasilitere utfordringer lærere støter på underveis i samtaler.

En norsk studie (Junge, 2012) støtter opp under disse funnene ved å bidra med kunnskap om hvilken betydning samtaler i et læringsfellesskap bestående av fire ungdomsskolelærere har for læreres kunnskapsutvikling.²⁶ I nærstudier av samtaler over to år basert på videoopptak, viser Junge (2012) fram sentrale kjennetegn ved kollegasamtaler der hensikten var å forbedre

²⁶ Junges studie (2012) peker også på at læreres kunnskapsutvikling er avhengig av at skolens ledelse legger til rette for læring, og at ledelsen anerkjenner betydningen av læreres faglige kompetanse.

undervisningspraksiser. Junge fant at selv om samtalene var organisert som læringssamtaler, bar de preg av å være spontane og uformelle, der det meste av innholdet var knyttet til beskrivelser av praksis. Erfaringsutvekslingen som foregikk handlet primært om alternative måter å bruke eksisterende kunnskap på, eller rådgiving med hensyn til å løse et avgrenset problem. Lærerne uttrykte sjelden behov for endring av praksis, og når det skjedde, beveget samtalen seg direkte fra konstatering av problem til løsningsforslag. Derved ble det ikke gitt rom for analyser og refleksjon som kunne bidratt til andre forståelser. Junge (2012) fant dessuten få tegn til uenighet og drøfting, og i den grad lærerne utdypet sine beskrivelser, foregikk det ved at de utvekslet fortellinger om liknende erfaringer. Junge forklarer funnene ved å vise til Engeström (2001), som framholder at kunnskapsutvikling krever bearbeidelse av erfaringer, noe som innebærer utforskning av hva som er problemet, hvorfor det skal løses, og hvem som blir berørt. En slik utforskning ville ifølge Junge (2012) kunne føre til nye oppfatninger, noe som ville utfordret lærernes profesjonelle identitet. Junge konkluderer med at læringsfellesskapet i hennes studie ikke ble opplevd som et trygt nok forum for en så krevende prosess. Nærstudiene som er omtalt i denne kunnskapsoversikten tematiserer i liten grad relasjoner mellom lærere, mellom ledelse og lærerarbeid, og hva et tverrfaglig læringsfellesskap og bidrag fra eksterne ekspertdeltakere har å si for læreres kunnskapsutvikling. Denne avhandlingen undersøker mer spesifikt den samlede betydningen av disse faktorene.

3.7 Oppsummering

Kunnskapsoversikten jeg har valgt å sammenstille denne avhandlingen med, viser fram betydningen av å etablere og utvikle profesjonelle læringsfellesskap med tett kopling til læreres praksis og arbeid med elevdata, og med tilknytning til ekspertmiljøer og kunnskapstilfang utover den lokale konteksten. Selv om både nasjonale og internasjonale studier poengterer betydningen av profesjonelle læringsfellesskap som strategi for kollektiv kunnskapsutvikling, viser forskning på feltet til utfordringer som tilsier at lærere ikke automatisk utvikler kunnskap selv om de samarbeider i læringsfellesskap. Flere studier viser at kunnskapsutvikling tar tid, de viser hvor lett det er å gå i aktivitetsfeller, og hvor vanskelig det er å bevege kollegabaserte samtaler fra uproduktivt og overflatisk snakk til utforskende og kunnskapsutviklende dialoger. Sentrale funn viser også fram betydningen av hvordan læringssamtaler er ledet, og hvordan standardiserte rutiner og møteagendaer både hemmer og fremmer kunnskapsutvikling. Kunnskapsoversikten avdekker betydningen av en samarbeidsorientert skolekultur og en ledelse som involverer seg i utviklingsarbeid, der ledelse framstår som en viktig implikasjon; ledelseeffekten er ikke initiert direkte, men kommer til uttrykk gjennom kontekstuelle faktorer som viser seg å ha betydning for

læreres motivasjon og kunnskapsarbeid. Det samme gjelder for eksterne ekspertdeltakere som kan bidra med et utenfrablikk som kan åpne nye perspektiver dersom bidragene tilpasses konteksten og kjennetegnes av den etterspurte kvaliteten. Funnene viser fram betydningen av at lærere får mulighet til å reflektere kollektivt over praksis i trygge og stabile fellesskap, og at de blir stimulert til å revidere og utvikle eksisterende kunnskap. Kunnskapsoversikten viser i tillegg fram betydningen av at lærere er motivert for nye kunnskapssøk der hensikten er å utvikle praksis og styrke læringskulturen i skolen som organisasjon. Funn fra relevant forskning har avdekket at vi vet mer om formell etter- og videreutdanning enn om arbeidsplassrelatert kunnskapsutvikling, og at vi vet mer om nye lærere og lærerpraksiser i grunnskolen, og mindre om erfarne læreres praksis i videregående skoler. Så langt kan det synes som om det er lite kunnskap om relasjonelle forhold som har betydning for læreres kunnskapsutvikling, og forhold mellom lærerarbeid og ledelse i utviklingsprosesser.

Hensikten med denne avhandlingen er å bidra med innsikt i og forståelse av hvordan erfarne lærere utvikler kunnskap i læringsfellesskap i videregående skole, støttet av skolens ledelse og eksterne ekspertdeltakere. Avhandlingen søker med dette å møte behov for mer kunnskap om hvordan erfarne lærere lærer, hva som kjennetegner læreres læring i videregående skole, og hvordan et tverrfaglig lærerfellesskap, støttet av ekstern ekspertise, utvikler kunnskap gjennom regelmessige samtaler i et stabilt, skolebasert læringsfellesskap. Gjennom nærstudier av samtaler i et slikt fellesskap over tid, søker avhandlingen også å bidra med kunnskap om relasjonelle forhold internt på skolen der kommunikasjon mellom lærere, mellom lærere og skolens rektor og mellom lærere og ekspertdeltakere fanges opp. En teoretisk tilnærming bygd på sosiokulturelle, dialogiske og relasjonelle perspektiver vil kunne belyse og gi forklaringskraft til avhandlingens forskningsspørsmål, og dermed bidra med mulige svar på hva slags betydning samtaler i læringsfellesskap, støttet av skolens ledelse og eksterne ekspertdeltakere, har å si for læreres kunnskapsutvikling. I kapittel 4 presenteres den teoretiske forståelsen som er anvendt for å bidra til forståelser av det empiriske materialet avhandlingen bygger på.

4 TEORETISK INNRAMMING

Forskningsspørsmålene avhandlingen reiser dreier seg om å utforske hvordan lærere utvikler kunnskap i et tverrfaglig læringsfellesskap over tid, hva som karakteriserer relasjonene mellom læreres kunnskapsutvikling og involvering fra kollegaer, skolens ledelse og eksterne ekspertdeltakere, og på hvilke måter ulike aktørperspektiver og spenninger mellom stabilitet og fornyelse virker inn på læreres kunnskapsutvikling. For å kunne svare på forskningsspørsmålene anlegger studien en sosiokulturell og kommunikativ tilnærming, influert av Vygotskij (1986) og tradisjonen etter ham (Bakhtin, 1986; Wertsch, 1998; Wells, 1999; Daniels, 2001; Edwards, 2005). I et sosiokulturelt perspektiv forstås kunnskapsutvikling som en aktiv og endringsorientert prosess, der utvidede forståelser er mål for aktiviteten, og der deltakere både blir formet av og selv former praksisene de deltar i. Kunnskapsutvikling i dette perspektivet innebærer kapasitet til å fortolke og til å stille spørsmål ved etablerte praksiser, der argumentet er at vi medierer og transformerer verden gjennom sosiale og materielle ressurser. Et tegn på at kunnskap utvikles er at deltakerne anerkjenner kompleksiteten i situasjonen, fortolker den gjennom forhandlinger i fellesskapet, og responderer på utfordringene de møter gjennom nye aktiviteter (Edwards, 2010). Innenfor den sosiokulturelle innrammingen, anlegger studien et kommunikativt og dialogisk perspektiv (inspirert av Bakhtin (1986) og videreført av Linell (2009)²⁷), der interaksjon og kontekst er sentrale begreper, og der fenomenet (læreres kunnskapsutvikling) søkes forstått gjennom analyser av deltakernes språklige samhandling, der også relasjonelle aspekter har betydning (Edwards, 2010). For bedre å kunne tegne et nyansert bilde av hvordan ny kunnskap drives fram, der et sentralt aspekt dreier seg om hvordan samtalens dynamikk og endringspotensial medierer kunnskapsutvikling, anvender avhandlingen også perspektiver og begreper som ekspansiv læring og objektorientering fra makroorienterte forståelser som kulturhistorisk aktivitetsteori (Engeström, 2008; Engeström og Sannino, 2010).

I det følgende går jeg nærmere inn på den teoretiske innrammingen ved å utforske medieringsbegrepet og språkets medierende funksjon, jeg drøfter hvordan ny kunnskap kan utvikles gjennom utforskende læringssamtaler og ekspansiv læring, og jeg undersøker hva rekontekstualisering og grensekryssing kan innebære for kunnskapsutvikling. Deretter drøfter jeg betydningen av relasjonskompetanse og ekspertkunnskap i relasjon til læreres kunnskapsutvikling, før jeg avslutningsvis trekker fram aspekter ved profesjonell identitet og

²⁷ Et bakhtinsk perspektiv, som bygger på dialogisme og analyse av språk og ytringer (1986), kan ifølge Holquist (1990, s. 15) også brukes for å analysere kunnskapsutvikling mer generelt: «Bakhtin's philosophy' is a pragmatically oriented theory of knowledge; more particularly, it is one of several modern epistemologies that seek to grasp human behaviour through the use humans make of language.»

profesjonskunnskap. I framstillingen viser jeg hvordan disse perspektivene og begrepene kommer til anvendelse i analyser av det empiriske materialet avhandlingen baserer seg på.

4.1 Eksplisitt og implisitt mediering

Mediering er essensielt for å forstå hvordan kunnskap kommer til uttrykk i praksis. Mediering dreier seg om hvordan det eksterne først blir assimilert av individet før det blir internalisert, der både eksternalisering og internalisering er nødvendig for å forstå hvordan individer og kollektiver handler og utvikler kunnskap (Vygotskij, 1978). Wertch (1998) skiller mellom *eksplisitt* og *implisitt* mediering, der eksplisitt mediering innebærer introduksjoner til hva det vil si å lære i institusjonelle kontekster, mediert av artefakter og ofte introdusert av en lærer eller en ekspert, slik vi ser eksempler på i artikkel 1 og 2 i avhandlingen, der materielle artefakter (elevtekster og standarder) er i sentrum for deltakernes utforskning. Eksplisitt mediering gjennom materielle artefakter er ladet med informasjon og kunnskap som kan gi støtte til handlinger, men ressurser er ikke begrenset til materielle artefakter og kunnskap som ligger latent i dem. Andre deltakeres kunnskap og ekspertise, som kommer til uttrykk gjennom sosial og konseptuell mediering, utgjør en betydelig kunnskapskilde. Å være «praksisekspert» innebærer å anerkjenne og anvende andres ekspertise for å kunne forbedre og utvikle praksis (Edwards, 2010). Kollegaveiledning gjennom at erfarne lærere bistår nye lærere, og at erfarne lærere bistår andre erfarne, som denne avhandlingen tar for seg, er eksempler på eksplisitt mediering der kompetente andre kan bidra til kunnskapsutvikling (Vygotskij, 1978, 1986). I analysene i studien utforsker jeg hvordan slike medieringsaspekter både utfordrer og utvider deltakernes fortolkninger og forståelser.

Implisitt mediering har å gjøre med hva som framkommer i institusjonelle samtalekontekster, og dreier seg om hvordan mening skapes og utvikles, og hvordan institusjonelle kategorier former og stabiliserer språk og handlinger (Mäkitalo og Säljö, 2002). Språket representerer hvordan institusjonene er formet gjennom språklige kategorier som rammer inn beslutninger, og argumenter som brukes for å begrunne dem (Mäkitalo, 2003). I avhandlingen utforskes medieringsaspekter både gjennom materielle artefakter og institusjonelt «snakk». Implisitt mediering framkommer eksempelvis der rektor forhandler med lærerne om vilkår for utviklingsarbeidet (artikkel 3), der måten å snakke på (*scriptene* for kommunikasjon, jf. Møller (1996), uttrykker institusjonelle kategorier som bidrar til å stabilisere praksis.

4.2 Språkets medierende funksjon

Vygotskij (1978) og Bakhtin (1986) tilbyr noen grunnleggende premisser for forståelse av språk og kunnskapsutvikling, der språket forstås som det sentrale medierende redskapet i

læringsprosesser. Hvis vi med Vygotskij oppfatter det slik at tanken løper i ordet, er det språket som gir uttrykk for kunnskap der kunnskap kan gis et språklig uttrykk. Et språklig og dialogisk perspektiv gir inngang til å analysere språklige handlinger, hvordan språket er i spill mellom deltakere i et fellesskap, og hvordan språket medierer kunnskapsutvikling. Språket som medierende ressurs iscenesetter praksis, språk gjør verden tolkbar, ladet med mening og mulig å håndtere (Wertsch, 1998; Linell, 2009). Språket former tanke og handling på bestemte måter, som kun kan forstås i sammenheng med den konteksten det språklige arbeidet foregår innenfor. Språkets meningspotensial, som spores i aktiviteten, oppstår i det dialogiske samspillet, der individers ytringer forstås som sosiale og kulturelle potensialer som deltakerne kontinuerlig sosialiseres inn i (Mäkitalo og Säljö, 2002).

Å bruke språket til å reflektere innebærer å utvikle et profesjonelt språk, som igjen innebærer å gjøre kunnskap eksplisitt. Mens taus og kroppslig kunnskap ikke alltid lar seg verbalisere (Polany, 1966), finnes det språk for implisitt og «tatt for gitt» kunnskap. Vygotskij (1986) skilte mellom hverdagspråk og vitenskapelig språk, og påpekte at det vitenskapelige språket utvikles gjennom samtaler. Profesjonsspråk utvikles sosialt, det bearbeides og nyanseres sammen med kollegaer, der det tilføres nye begreper og måter å uttrykke seg på. Ved å utforske institusjonelle samtaleforløp og interaksjonsmønstre, slik jeg gjør i denne avhandlingen, kan vi forstå hvordan kunnskap utvikles og forhandles fram, der hensikten er å få innsikt i hvordan språklig samhandling foregår, og hvordan informasjon og kunnskap utveksles, utvikles og fortolkes i fellesskapet. Mangelen på et felles vitenskapelig språk hos profesjonsutøvere i skolen er blitt beskrevet som et internasjonalt problem, noe som har sammenheng med at lærergjeringen i stor grad er blitt betraktet som en privat sak, og ikke som en offentlig virksomhet som lærere har blitt bedt om å begrunne (Hargreaves og Fink, 2006; Rasmussen mfl., 2007; Dale, 1999). Læringssamtaler i profesjonelle fellesskap, som denne studien eksplorerer, har potensial i seg til å utvikle et mer robust profesjonsspråk som kan anvendes som medierende ressurs for kunnskapsutvikling. Dette perspektivet kan spores i denne avhandlingen der deltakerne i læringsfellesskapet tar i bruk varierte språklige uttrykk for å ramme inn sine forståelser av aktivitetene de deltar i.

Språkets meningspotensial rommer ulike oppfatninger av læring og undervisning der forskjeller i oppfatninger kan komme til uttrykk gjennom metaforer og begreper som profesjonsutøvere bruker for å fortolke og beskrive fenomener de omgås (Säljö, 2006). Eksempler kan være som når en lærer uttrykker at hun har følt seg på et «nullpunkt» i forhold til kunnskap om kildebruk, mens en annen opplever kriterielister som en «tvangstrøye». Det profesjonelle språket kan utvikles ved hjelp av kompetente andre, som der eksperter og kollegaer

i studien introduserer fellesskapet for faglige termer og begreper som blir plukket opp og anvendt, som «femavsnittsmetoden» og «kameratrespons». Språk gir føringer til aktivitetene ved at det bestemmer hvilke spørsmål som lar seg stille, hvilke data som lar seg beskrive, og hvilke resultater vi kommer fram til. Hvordan problemer rammes inn og hvordan de håndteres språklig, er sentrale aspekter ved profesjonsutøvelsen. Gjennom språket kan aktører posisjonere seg og ikle seg definisjonsmakt, slik Coburn (2006) og Earl (2008) viser i sine studier, der skoleledere rammer inn problemstillinger relatert til elevdata og gir dem et språklig og retningsgivende uttrykk. Tilsvarende framkommer i avhandlingens artikkel 3, der rektor og lærere forhandler om vilkår for utviklingsarbeidet gjennom språklige og institusjonelle kategorier som gir føringer til nye aktiviteter (Mäkitalo og Säljö, 2002).

Ifølge Bakhtin (1986) rommer all kommunikasjon både tidligere og kommende ytringer. Når vi ytrer oss, går vi inn i en strøm av kommunikasjon av både fortid og framtid som framkommer i ulike diskurser både på makro- og mikronivå (Mäkitalo og Säljö, 2002). Dette kaller Linell (2009) *dobbel dialogisitet* fordi de institusjonelle ressursene rekonstrueres gjennom situert kommunikasjon. Institusjonelle tradisjoner og kategorier kan avdekkes i her-og-nå-interaksjoner, men tradisjoner kan aldri foreskrive praksis, idet lokale praksiser alltid har et uferdig preg (Holland og Lave, 2001). Dobbel dialogisitet kan spores i samtaler i denne avhandlingen, som i artikkel 3 der rektor involverer lærerne i beslutningsprosesser relatert til utviklingsarbeidet. Ved å involvere lærerne forholder rektor seg til demokratiske tradisjoner i profesjonskulturene som forventer denne institusjonelle praksisen. Gjennom å studere samtaler og deltakernes bruk av artefakter er det mulig å analysere interaksjoner i lys av historiske og kulturelle tradisjoner, og samtidig utforske hvordan samtalene kan utvikle eksisterende normer. Slike relasjoner har en sosial kompleksitet og det Bakhtin (1986) kaller flerstemmighet («multi-voicedness»). I avhandlingen kommer flerstemmighet til uttrykk i deltakernes ulike posisjoner og perspektiver når de ytrer seg i samtaler. Analyser av flerstemmige interaksjoner er med på å gi innhold og forståelser til språk og aktiviteter innenfor skolen som institusjon.

4.3 Utvikling av ny kunnskap

Kunnskapsutvikling handler ikke bare om å tilegne seg eksisterende kunnskap, men om å utforske ny kunnskap som ligger latent i sosiale og faglige praksiser, slik denne avhandlingen søker å vise gjennom studier av kunnskapsutvikling i læringsfellesskapet ved Fagerbakken videregående skole. I et livslangt læringsperspektiv blir læring på arbeidsplassen sett på som en videreutvikling av tidligere kunnskaper (Eraut, 2010), og arbeidsgivere, som rektor, har ansvar når det gjelder å tilrettelegge for et kontinuerlig læringsdriv i organisasjonen. Ny

kunnskapstilegnelse kan være en god motivasjon for videre kunnskapsutvikling, men det kan også være motsatt; at de som tidligere har tilegnet seg mye kunnskap i utdanning, som lærere i videregående skole har gjort gjennom sine hovedfag og mastergrader, i mindre grad vil føle behov for videre kunnskapssøk. I et organisasjons- og ledelsesperspektiv er utfordringene knyttet til kunnskapsutvikling og organisasjonslæring gjerne relatert til motivasjon og engasjement, som der læreren Martin rapporterer fra et utviklingsarbeid ved skolen som synes å ha falt sammen, og der prosjektleder Tora responderer med at utviklingsarbeid alltid vil ha sine bølgedaler, og at ikke alle lærere ved skolen er like utviklingsorienterte (artikkel 3). Utvikling av ny kunnskap innebærer å gå inn i ukjent terreng, noe som er usikkert og lite definert, som i eksempelet med nye skrivepraksiser. I slike prosesser kan nye kunnskapssøk bli eksplisitte ved at deltakerne stiller spørsmål og undrer seg sammen. Slik tydeliggjøres den dynamiske relasjonen som eksisterer mellom individene og den sosiale situasjonen, og i neste omgang kapasiteten til å bruke nytt kunnskapstilfang til å omforme og forbedre eksisterende praksis, som å endre lite hensiktsmessige rutiner, for deretter å utvikle nye prosedyrer som kan fungere i nye situasjoner (Edwards, 2010; Spillane, 2012). Antakelsen er at samspillet mellom individuelle oppfatninger og kollektivets undersøkende aktiviteter kan bidra til utvikling av ny kunnskap, og det Edwards (2010, s. 12) kaller «ressursrike praktikere», som hun omtaler som profesjonsutøvere som anerkjenner hvordan artefakter kan utvikle og styrke eksisterende kunnskap, og som de kan anvende for å utvikle eksisterende praksis. I denne studien kommer refortolkninger av eksisterende praksis til uttrykk når deltakerne forhandler om nye utfordringer knyttet til eksempelvis plagieringsspørsmål, digitale læringsressurser og elevsamarbeid (artikkel 1), og til kildebruk og standardiseringsproblematikk (artikkel 2). I disse forhandlingene forholder deltakerne seg til kunnskap og erfaring de har samlet over år, samtidig som de setter spørsmålstegn ved praksiser som ikke er like funksjonelle som før. Samtidig som ressursrike og kyndige praktikere har sterke bånd til eksisterende kunnskap, har de et repertoar i forhold til å vise kunnskap i handling (å *kunnskape*), samt evne til å utvikle kunnskap for nye handlinger (Edwards, 2010).

4.4 *Utforskende samtaler og ekspansiv læring*

Institusjonelle samtaler har ifølge Linell (2007) å gjøre med eksterne og interne innramminger, der ekstern innramming er knyttet til samtalenes formål og oppgaver, mens intern innramming handler om hvordan samtaler konstrueres gjennom språklig samhandling. Samtaler kan dermed både forstås som en meningsskapende og relasjonsbyggende virksomhet mellom samtalepartene (intern innramming), og som samhandling mellom samtalepartene og kontekstuelle forhold

(ekstern innramming). Innenfor en slik forståelse kan kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap komme til uttrykk gjennom det Mercer (2000, s. 98) kaller utforskende samtaler:

Exploratory Talk is that in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. Relevant information is offered for joint consideration. Proposals may be challenged and counter-challenged, but if so reasons are given and alternatives are offered. Agreement is sought as a basis for joint progress. Knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in the talk.

Samtaler i læringsfellesskap preget av en utforskende tilnærming er gjerne preget av en klar samarbeidsvilje, respekt og tillit, tilførsel av ekspertise utenfra, og et kunnskapsobjekt som tar utgangspunkt i skolerelevante data (Earl og Timperley, 2008). I slike samtaler, som også kjennetegnes av en kritisk og utfordrende diskurs, blir lærernes praksiser og oppfatninger synlige og gjort til gjenstand for offentlig diskusjon. Men samtaler preget av det Tsoukas (2009) kaller *et relasjonelt engasjement*, trenger ikke nødvendigvis være drevet av behovet for konsensus, men å søke å forstå andres posisjoner og perspektiver for å komme fram til felles kunnskap på tross av forskjellighet. Dette perspektivet korresponderer med det Matusov (1996) legger i begrepet intersubjektivitet, og som utforskes i artikkel 1 i avhandlingen.

Paavola og Hakkarainen (2005) har utviklet en teori for kunnskapsutvikling som de kaller *the knowledge creation metaphor* («kunnskapingsmetaforen»). Teorien videreutvikler Sfards (1998) metaforer om kunnskap som *tilegnelse*, at individet lærer gjennom kognisjon, og metaforen om *deltakelse*, at læring skjer gjennom å delta i praksisfellesskap (jf. Lave og Wenger, 1991). Denne læringsmetaforen understreker at aktørene både lærer individuelt, i fellesskap og i omgang med artefakter, der fokus er på kreative kunnskapsprosesser som involverer utforskning av felles objekter.²⁸ Little (2012) understreker at samtaler som tar utgangspunkt i et felles objekt, som i arbeid med elevdata, både kan styrke og utvikle kunnskap i et læringsfellesskap. I artikkel 2 utforskes kunnskapingsmetaforen gjennom analyse av deltakernes undersøkelser av standarder for skriving, et perspektiv som bidrar til å kaste lys over hvordan det kreative arbeidet koplet til felles objektorientering kan fungere som kilde til kunnskapsutvikling.

På tross av felles objektorientering, som å arbeide med elevdata, vil samtaler i profesjonelle læringsfellesskap nødvendigvis ikke i seg selv fungere kunnskapsutviklende. Det er *kvaliteten* på samtalene, om de preges av overflatiskhet eller om de går mer i dybden, som har

²⁸ Ifølge Wegerif (2008) legger teoretikere som har videreført Vygotskij-tradisjonen, som Wertsch (1999), stor vekt på hvordan mennesker håndterer redskaper og artefakter i kunnskapskonstruksjon, mens mindre vekt legges på kreativitet i omgang med disse redskapene, og forskjeller som oppstår i slike situasjoner. «Kunnskapingsmetaforen» kan bidra til å utvikle dette kreativitetsaspektet.

betydning (Earl og Timperley, 2008). Hvordan samtalene ledes, hvilken dagsorden som settes og hvordan rutiner og mønstre for kommunikasjon utfolder seg, er også sentralt (Horn og Little, 2010). Det er med andre ord ikke bare innholdet, men like mye måten det snakkes på, det Little (2012) kaller «the nature of the talk», og hva som regulerer aktiviteten, som medierer kunnskapsutvikling. Earl og Timperley (2008, s. 2) påpeker at kunnskap må gjøres eksplisitt og tilgjengelig for utforskning i samtaler. De presiserer følgende:

Knowledge is created through dialogue or conversations that make ideas, beliefs and feelings explicit and available for explorations. It is in these conversations that new ideas, tools and practices are created, and the initial knowledge is either substantially enriched or transformed during the process (...) Innovative solutions arise when people in groups draw on evidence and on outside explicit knowledge and combine it with tacit knowledge in response to authentic problems.

Aktivitetsteoretikere (Engeström, 2008, Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003) viser hvordan kollegaer sammen utvikler og genererer nye læringsbetingelser, og knytter dette til begrepet *ekspansiv læring*, som innebærer at lærere er endringsvillige og interessert i å stille spørsmål ved egen praksis for å utforske *noe som ennå ikke er* («learn something that is not yet there», Engeström og Sannino, 2010, s. 2). Dette kan gjøres ved å trekke kollegaer inn i subjektive forståelser, der utvikling av ideer koples til et komplekst handlingssystem og nye praksisformer. En ekspansiv læringssirkel beskrives som en aktivitet som «begins with individuals questioning the accepted practice, and it gradually expands into a collective movement or institution» (Engeström, 2008, s. 130). Med henblikk på forbedring av praksis anbefaler aktivitetsteoretikerne at lærere konsentrerer seg om en problemstilling av gangen og setter ord på dilemmaer de erfarer, og ved å bestemme seg for modifikasjoner av praksis som er nødvendige for å komme videre. Løsninger som velges bør deretter testes ut og konsolideres, for så å ta dem i bruk gjennom nye praksisformer. En slik rekontekstualisering av kunnskap, der reflekterende sykluser av spørsmål, modellering, iverksetting og fornyelse følger hverandre, kan bidra til utvikling og kunnskapsdeling som ikke bare influerer på lærerne som utvikler dette, men også på måter organisasjonen fortolker og tilrettelegger kunnskap og læring på. Tuomi-Gröhn og Engeström (2003, s. 35) begrunner dette med at «transfer is about changing communities rather than individuals». Med dette tas det høyde for at kollegasamarbeid ikke bare dreier seg om individer som samarbeider, men om å utvikle en læringskultur der nye samarbeidsformer gis tid, rom og legitimitet, og der det kontinuerlig åpnes for nye kunnskapssøk og justerte praksiser. Dette perspektivet identifiseres i avhandlingen, der lærere prøver ut praksiser og reflekterer kollektivt rundt erfaringer i et læringsfellesskap. Perspektivet kan tolkes som motsatsen til en

reproduserende og tradisjonell lærerprofesjonalitet og en tilpasning til en skolekultur preget av individualitet (Hargreaves, 1996; Raaen, 2010). Rektor ved Fagerbakken videregående skole har som ambisjon å styrke og utvikle læringskulturen i skolen som organisasjon gjennom utviklingsarbeidet som foregår. Hvorvidt rektor lykkes i dette, faller utenfor denne avhandlingens fokus å avdekke.

4.5 Rekontekstualisering og grensekryssning

Læringsaktiviteter er preget av den konteksten og de arenaene de foregår innenfor, og det som læres i én kontekst er ikke nødvendigvis overførbart til en annen (Wenger, 1998; Säljö, 2006). Overganger mellom ulike arenaer blir like fullt ansett å være viktige læringsprosesser, der det skjer rekontekstualiseringer og transformasjoner av kunnskap (Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003; Edwards, 2010). Carlile (2004) har introdusert begrepene *transfer*, *translation* og *transformation*, der «transfer» handler om informasjon som lett kan overføres, og der «translation» innebærer oversettelse til den aktuelle konteksten, mens «transformation» dreier seg om mer radikale endringer. Når forholdet mellom hva som er kjent og ukjent øker, øker også behovet for å utvikle felles kunnskap, og utfordringene øker tilsvarende. «Transfer» og «translation» bør ifølge Carlile (2004) ikke underkjennes fordi dette handler om raskt å kunne bygge en felles plattform som kan anvendes på tvers av grenser og kontekster, det Edwards (2012) omtaler som allmenn og generell kunnskap (*common knowledge*). Denne studien utforsker rekontekstualiseringer gjennom møter mellom faglæreres og eksperters konseptuelle forståelser, og mellom rektor og lærere, der utfordringer knyttet til former for translasjoner og «oversettelsen» av kjent og mindre kjent kunnskap kan spores i aktivitetene.

Skoler er ikke lukkede institusjoner, selv om tradisjonen for privat og isolert praksis både har vært og fremdeles kan sies å være sterk i videregående skole (Hargreaves og Fink, 2006; Svedberg, 2009). Nettverksbygging eller *knowing how to know who* er viktig i profesjonelt arbeid, der kunnskap om hva andre kan bringe med seg av ressurser er sentralt (Edwards, 2005). Grensekryssning og nettverksbygging er en del av profesjonsarbeidet, enten det dreier seg om rektor som tar kontakt med skoleledere på andre skoler for å få råd, eller lærere som etablerer kontakt og bygger personlige nettverk med forskere, slik lærere ved Fagerbakken videregående skole har gjort gjennom å ta initiativ til samarbeid med universitetsansatte ekspertdeltakere. Et samarbeid mellom en skole og en utdanningsinstitusjon går ut over møtet mellom individuelle aktører i det to ulike virksomhetsfelt med forskjellige praksisformer, kulturer og faglige interesser settes i spill. I aktivitetsteori forstås området mellom to aktivitetssystemer som en *grensesone* der deltakere fra ulike systemer møtes og danner et nytt forhandlingsrom der forståelser kan bli

reforhandlet og omskapt (Lund, Rasmussen og Smørdal, 2009). På tross av ulikheter kan ny dynamikk oppstå i slike grensesoner (Havnes, 2008). Slik dynamikk framkommer også i denne studien.

Læringsfellesskapet som denne avhandlingen utforsker, består av lærere som arbeider ved samme skole, men som i denne sammenhengen er nye for hverandre (Wenger, 1998). Rektor er også en ny deltaker i læringsfellesskapet, men på andre vilkår enn lærerne. Som skolens øverste leder er hun ansvarlig for utviklingsarbeidet ved skolen, noe som blant annet innebærer å følge opp arbeidet. I likhet med ekspertdeltakerne bringer rektor og lærerne med seg erfaring fra andre fellesskap, der ulike fagtradisjoner, profesjonskulturer og samhandlingsmønstre møtes og brytes mot hverandre. Grensekrysninger trenger ikke bare å handle om å arbeide på tvers av institusjoner, men også om å krysse grenser innenfor samme organisasjon, som i videregående skole, der fagavdelinger har tradisjon for å arbeide parallelt og ikke integrert. Intern grensekrysning og nye møtepunkter forekommer i denne studien både mellom ledelse og lærerarbeid, der rektor involverer seg i lærernes aktiviteter og vice versa, og der faglærere krysser grenser over til andre faglæreres forståelseshorisonter og praksiser. I disse møtene rekontekstualiseres tidligere erfaringer og kunnskap, noe som i seg selv er utfordrende, men som også kan fungere bevisstgjørende og kunnskapsutviklende (Edwards, 2010). I disse grensesonene, som ofte preges av usikkerhet og brudd med tidligere praksis, framkommer også behovet for å søke tilstander preget av stabilitet og ro, det Sennett (1999) kaller «institutional shelters». I avhandlingen anvendes disse perspektivene gjennom analyser av hvordan planer og rutiner for praksis fungerer som stabiliserende elementer sett i forhold til utviklingsarbeidet som pågår ved skolen.

4.6 Relasjonskompetanse og ekspertkunnskap

I forskningsfeltet er det et økende fokus på hvordan praktikere trekker veksler på hverandres ekspertise for å hankses med felles utfordringer (Engeström, 2008; Lahn og Jensen, 2008). Relasjonskompetanse, det Edwards (2005) kaller *relational agency*, er et begrep som kan hjelpe til med å forstå hvordan kunnskapsutvikling i profesjonelle fellesskap skjer. Som analyseverktøy åpner begrepet for forståelser av aktiviteter innenfor komplekse praksiser, slik tilfellet er i skolen. Edwards (2010) knytter begrepet til den relasjonelle vendingen i profesjonsforskning og arbeidslivslæring, som innebærer å samarbeide og trekke på hverandres ressurser i fellesskap og nettverk for å utvikle responser på utfordrende spørsmål, og dermed bidra til utvikling av profesjonell kunnskap.

Edwards (2005, s. 169) definerer relasjonskompetanse til å være «the capacity to align one's thought and actions with those of others in order to interpret problems of practice and to respond to those interpretations». Begrepet omfatter noe annet enn å analysere roller eller individer, det dreier seg om å kunne arbeide på tvers av tradisjonelle grenser, og om å tilby ekspertise for å utvikle noe nytt i fellesskap, slik ekspertene i denne avhandlingen samarbeider med lærere for å utvikle kunnskap relatert til faglig skriving. Videre handler det om å kunne tolke og forhandle om relevant og kritisk kunnskap, og om å fokusere på orkestreringen av arbeidet og komplekse oppgaver under utvikling. Relasjonskompetanse resonnerer med sentrale aspekter ved aktivitetsteori og beslektede tilnærminger, som for eksempel Hakkarainen mfl.s (2004) begrep kollektiv kapasitet og nettverksekspertise, og Borehams (2004) begrep kollektiv kompetanse, som inkluderer både spesialistkunnskap og kunnskap om arbeidsprosesser. Mens Vygotskij og tradisjonen etter ham fokuserer på den kulturelle og språklige dimensjonen ved innovasjon og kunnskapsutvikling, fokuserer aktivitetsteori på objekter og aktiviteter i et systemperspektiv, der systemer lærer ved å utvide objektet, og der variasjoner av fortolkninger bidrar til å omforme objektet som utforskes (Engeström, 2008; Edwards, 2005). Ifølge Edwards (2010) er mikroanalyser med fokus på relasjonelle og språklige dimensjoner som fører til utvikling, et lite elaborert perspektiv i aktivitetsteori. Ved å fokusere på dynamikken når deltakere i et fellesskap forhandler om et felles objekt, og ved å tydeliggjøre hvordan relasjonsaspektet framtrer og endrer seg gjennom forhandlinger, forsterkes den sosiale og relasjonelle dimensjonen ved studier av aktiviteter i sosiale praksiser. I motsetning til ideen om den heroiske individualisten som får status gjennom å arbeide selvstendig, setter relasjonskompetanse fokus på kunnskapsressurser og ekspertise som er distribuert mellom deltakere i et fellesskap, og bidrar til en konseptuell forståelse av hva som ligger mellom individers læring og kollektiv kunnskapsutvikling. Relasjonskompetanse ligger utenpå og kommer i tillegg til faglig ekspertisekunnskap, idet flere kunnskapshorisonter koples med felles mål om å utvikle praksis. Nowonty (2003, s. 155) karakteriserer ekspertutøvelse i praksis på følgende måte:

Experts must extend their knowledge, not simply to an extension of what they know in their specialist field, but to consist of building links and trying to integrate what they know with what others want to, or should know and do. Bringing together the many different knowledge dimensions involved constitutes specific mixes with other kinds of knowledge, experience and expertise.

Relasjonskompetanse og ekspertkunnskap i praksis innebærer at profesjonsutøvere kan vurdere egen ekspertise utenfra, så frikoplet fra egne mentale modeller som mulig, og ha metaferdigheter i å kunne fortolke ressurser i spill i situasjonen (Edwards, 2010). Men dette stiller både individer

og fellesskapet overfor utfordrende krav; å «tune» seg inn mot andres perspektiv og stille spørsmål ved praksis når en selv kan være av en annen oppfatning, er utfordrende. I avhandlingen kommer dette perspektivet eksempelvis til uttrykk i artikkel 2, der ekspertdeltaker Frida i utgangspunktet er skeptisk til å utvikle standardiserte maler for kildebruk ved skolen, men der hun følger lærerne, på tross av utfordringene de møter, i deres behov for å institusjonalisere en felles praksis. Når profesjonsutøvere ureflektert forholder seg til rutiner og etablerte praksiser (eller sagt med lærerspråk; «snur bunken») blir verken forståelser eller praksisformer utfordret. Når praksis derimot utforskes kritisk i et læringsfellesskap, er potensialet til å bringe fram nye forståelser som kan overskride eksisterende praksis og bidra til nye løsninger til stede. Når ressurser samles om komplekse utfordringer, blir læringspotensialet større, men konflikt- og spenningsnivået øker tilsvarende. I tillegg er spørsmål knyttet til kunnskap som utspilles i relasjonsfeltet sentralt, for hva slags kunnskap dominerer, og hvem er eksponenter for kunnskapsressurser som er i omløp? I neste omgang reiser dette nye spørsmål knyttet til utøvelse av makt og autoritet som Edwards (2010) i liten grad drøfter, men som denne avhandlingen tematiserer. I avhandlingens artikkel 3, som analyserer ledelse som relasjonelt fenomen, kommer for eksempel dynamikken mellom makt og tillit i spill når rektor og lærere forhandler om vilkår for utviklingsarbeidets videre liv ved skolen.

Relasjoner er basert på tillit, og tillit mellom profesjonsutøvere i skolen er en sterk bakgrunnsfaktor med tanke på kunnskapsutvikling og organisasjonslæring (Bryk og Schneider, 2002; Møller, 2006). Makt kan være relatert til kompetanse og posisjon, til kunnskap andre er avhengige av, eller til formell rolle, som rektors muligheter til å mobilisere ressurser som andre ikke besitter. En relasjonell forståelse av profesjonsarbeid knytter maktutøvelse til relasjoner, og ifølge Løgstrup (1992, s. 143) befinner vi oss aldri i en maktfri sone: «Vår avhengighet av hverandre betyr at vi er gjenstand for maktutøvelse og at vi selv utøver makt. Den enkeltes livsutfoldelse er alltid knyttet til utfoldelse av makt overfor andre.» Profesjonsarbeid handler i dette perspektivet om å forstå grunnleggende prosesser som pågår mellom aktørene i en organisasjon, og om innsikt i hvordan den relasjonelle dynamikken i slike prosesser utfolder seg. Relasjonskompetanse og relasjonsarbeid kan i dette perspektivet forstås som en del av det sosiale samspillet som utgjør «dimeb» i organisasjonen, og som bidrar til å holde fellesskapet sammen og utvikle det videre. I tillegg handler det om å forstå og tilrettelegge for strukturer og kulturer som gir relasjonskompetansen vekstvilkår, og dermed utvikle kapasitet til at organisasjonen kan lære og endre seg (Filstad, 2010).

4.7 Profesjonell identitet

I et sosiokulturelt perspektiv forstås profesjonell identitet som en dynamisk størrelse som oppstår, forhandles og utvikles i samspill med andre (Roth, 1998). Profesjonell identitet formes i samspillet mellom praksis og institusjonelle tradisjoner, identitet er både sosial og personlig, og den gir retning til hvordan individer forhandler og prioriterer i situasjoner. Identiteten er i stadig endring, den formes i relasjonsarbeid, den er kulturelt mediert og influert av erfaringer og oppfatninger (Edwards, 2010). Eksempler på studier som har utforsket profesjonell identitet, er Søreide (2007), som har studert hvordan læreridentiteter konstrueres i policydokumenter og i grunnskolelæreres oppfatninger, der hun viser hvordan identiteter posisjoneres i narrativer om lærere som individorienterte, elevsentrerte og omsorgsfulle, og Norzell (2007), som viser hvordan skolelederidentiteter formes og omformes i samtaler mellom ledere, der funnene avdekker hvordan språklige kategoriseringer er identitetsskapende, som når skoleledere framstiller seg som endringsagenter og annerledes enn «de andre». Et annet eksempel er Møller (2004) som har utforsket skolelederidentiteter gjennom livshistorietilnærminger.

I videregående skole former fagkulturene læreridentiteten og mye av det profesjonelle arbeidet. Fagene lærerne er utdannet innenfor tilbyr ulike konseptuelle forståelser av hvordan lærere forstår og erfarer arbeidet sitt, noe utsagn fra materialet i avhandlingen som «slik tenker alltid norsklærere» eller «slik refererer vi alltid kilder i historie» vitner om. Mens norsklærere gjerne har mye av den samme bakgrunnskunnskapen, kommer samfunnsfaglærere fra flere fagdisipliner som sosiologi, statsvitenskap og historie, slik tilfellet er blant lærerne ved Fagerbakken videregående skole, der Ben og Martin er rekruttert fra samfunnsfagene, mens Edith kommer fra historie. Disse fagene representerer andre tradisjoner og fagforståelser enn fag som kjemi og naturfag, som Ragnhild og Cecilie representerer. Læreres forhold til fagene de underviser i, om de oppfatter dem som statiske, sekvensielle og definerte, eller om de mer åpent forholder seg til dem, kan variere fra lærer til lærer og mellom fag og avdelinger på skolen (Grossman og Stodolsky, 1995). Selv om det både kan være klart atskilte og flytende grenser mellom fag, reflekteres de ulike fagenes normer i læreplaner, undervisningsinnhold og i denne studiens tilfelle, i skrivepraksiser (Neumann, Parry og Becher, 2002). I studien avdekkes den fagkulturelle dynamikken, og dermed ulike profesjonelle identiteter, i samtaler om normer for fagskriving, der både evalueringsordninger og veiledningspraksiser er ulike, noe vi ser eksempler på når lærere fra ulike fag forhandler om elevtekster og skrivepraksiser. Når profesjonelle aktiviteter forhandles, forhandles også identiteter. Perspektiver på profesjonell identitet avdekkes eksempelvis i artikkel 1, der naturfagslærer Cecilie reviderer egne oppfatninger ved å inkludere

skrivelærerrollen i sin læreridentitet. I avhandlingen kan slike justeringer av profesjonelle identiteter spores gjennom deltakernes utøvende arbeid med skrivepraksiser i klasserommet kombinert med utforskende samtaler over tid i læringsfellesskapet.

4.8 Profesjonskunnskapens dimensjoner

Cochran-Smith og Lytle (1999) beskriver tre kunnskapsdimensjoner som har betydning for utvikling av læreres profesjonskunnskap: «kunnskap *for* praksis», «kunnskap *i* praksis» og «kunnskap *om* praksis». Kunnskap *for* praksis beskrives som formell kunnskap, som læringsteorier og skolefaglig kunnskap, mens kunnskap *i* praksis er knyttet til lærernes daglige arbeid i skolen, der mestring av klasseromsaktiviteter og kunnskap om elevene og deres læring er sentralt. Kunnskap *om* praksis setter kunnskap *for* og *i* praksis i sammenheng, ut fra en antakelse om at kunnskap lærerne trenger for å undervise og tilrettelegge for læring kommer fra systematiske undersøkelser, der kunnskap blir konstruert kollektivt innad på skolen. På denne måten knyttes erfaringer fra praksis sammen med formell kunnskap og teori. Mens profesjonsutdanningen tradisjonelt har konsentrert seg om å tilføre studenter kunnskaper som skal sette dem i stand til å utføre arbeidet, «kunnskap *for* praksis», eller å vite *at* (knowing *that*), bygger kunnskapsutvikling på arbeidsplassen på den kunnskapen som genereres i praksisfeltet, «kunnskap *i* praksis», eller å vite *hvordan* (knowing *how*) (Ryle, 1949; Cochran-Smith og Lytle, 1999). Kroksmark (2000) beskriver læreres kunnskapsbase på tilsvarende måte der *i*-kunnskap er av praktisk karakter på et konkret handlingsnivå, mens *om*-kunnskap er av teoretisk karakter. Tilsvarende begreper gjenkjennes i Schöns (1983) teori om reflekterende praktikere som reflekterer «*in and on* action.» Postholm (2008) legger til enda en dimensjon ved å hevde at det er viktig at lærere reflekterer «*before* action». I avhandlingen spores slike kunnskapsdimensjoner gjennom deltakernes samtaler i læringsfellesskapet, der de gjennom elevtekstene som ligger på bordet, reflekterer over tidligere erfaringer og kunnskap, og der de formidler nye erfaringer, og hva de i neste omgang kan gjøre for å utvikle nye skrivepraksiser. Forhandlingene om Cecilies lærerkommentarer på elevteksten i artikkel 1 er et eksempel på dette, der læreren, basert på nye forståelser, endrer egne oppfatninger om måter å gi tilbakemelding til eleven på.

Schulman (1987) skiller mellom faglig innhold, kunnskap om læreplaner, kunnskap om hvordan håndtere undervisningsforhold og elever, og kunnskap om hvordan lærere didaktisk kan tilrettelegge fagstoff i undervisningen. Disse kunnskapsformene, som beskrives som *pedagogical content knowledge*, er komplementære. Oversetter vi Schulmans begrep til «pedagogisk innholdskunnskap», gir ikke dette mening. På norsk kan termen bedre oversettes til *pedagogisk og*

fagdidaktisk kunnskap, som er begreper vi er vant til å bruke i vår kontekst.²⁹ Didaktikkbegrepet fordrer en bred forståelse, forstått som sosial praksis: «Didactics is not primarily planning or seeing the world through a particular subject, but a social practice in which knowledge construction can be made visible» (Lund, 2004, s. 80). Profesjonskunnskap handler i dette perspektivet både om å hente kunnskap fra den vitenskapelige og fagspesifikke kunnskapsbasen (knowing *that*) i kombinasjon med (fag)didaktisk kunnskap og kontekstualisert erfaring (knowing *how*), for så å sette dette sammen i kunnskap *om* praksis. Profesjonskunnskap kjennetegnes med andre ord av kunnskap både om *å være i* (kunne håndtere praksis), *vite at* (kjenne til og kunne anvende kunnskap) og *reflektere over* (ha et metablikk og kunne rekontekstualisere og reflektere omkring profesjonsutøvelse sammen med andre).

4.9 Oppsummering

Dette kapittelet har tatt for seg teoretiske tilnærminger til kunnskapsutvikling i form av medieringsaspekter, trekk ved utforskende læringssamtaler og ekspansiv læring, og begreper som rekontekstualisering, grensekrysning, relasjonskompetanse og ekspertkunnskap. Avslutningsvis har jeg drøftet aspekter ved profesjonell identitet og profesjonskunnskap. Jeg har argumentert for at kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt og kommunikativt perspektiv handler om å undersøke sosiale situasjoner i endring, der individer kontinuerlig tolker og refortolker aktiviteter og oppgaver, og dermed profesjonelle identiteter, og der ressurser deltakerne anvender i slike prosesser kan identifiseres (Edwards, 2010). Kunnskapsutvikling kan studeres i måten individene og fellesskapet angriper oppgaver på, hvordan de anvender og utvikler tilgjengelige verktøy i situasjonen, og hvordan språket medierer slike prosesser (Vygotskij, 1986). I neste kapittel presenterer jeg forskningsdesign og metodologiske innganger som korresponderer med dette perspektivet, og som jeg vurderer er hensiktsmessige for å kunne analysere utvikling av kunnskap i et læringsfellesskap over tid.

²⁹ Schulman (1987) beskriver «pedagogical content knowledge» som kunnskap som inneholder både fag, fagdidaktikk og pedagogikk. Gudmundsdottir (1992) omtaler denne kunnskapen som pedagogisk og fagdidaktisk kunnskap.

5 FORSKNINGSDESIGN OG METODOLOGI

Overordnet er det typen forskningsspørsmål som styrer valg av forskningsdesign, der utgangspunktet er at alle metodetilnærminger og forskningsstrategier er teoriladede (Silverman, 2006). Sett i forhold til forskningsspørsmålene og den teoretiske innrammingen denne avhandlingen baserer seg på, er det relevant å anvende interaksjonsanalyse (IA) som forskningsstrategi, der studier av språk i bruk innenfor et kommuniserende fellesskap har fokus (Jordan og Henderson, 1995; Jørgensen og Phillips, 1999). I analysen utforskes situert interaksjon som søkes forstått i lys av institusjonell kommunikasjon (Mäkitalo og Säljö, 2002). Sosial interaksjon, forstått institusjonelt, kan karakteriseres som en form for komplementær dynamikk der institusjonelle logikker er «trukket ned» i mikropraksiser som over tid bygges opp til bredere institusjonelle mønstre (Powell og Colyvas, 2008). I sosial interaksjon er praksis³⁰ ikke bare tydelig gjennom det som skjer her og nå mellom individer i et fellesskap, men det er også nedfelt i institusjonelle tradisjoner og mønstre som rutiner, systemer og kategorier, og i verktøy og gjenstander (Linell, 2009; Mäkitalo og Säljö, 2002). Gjennom nærstudier av samtaler i et læringsfellesskap søker avhandlingen å avdekke slike mønstre. I det følgende går jeg nærmere inn på forskningsdesignet og hva interaksjonsanalyse innebærer. Jeg presenterer datakildene avhandlingen bygger på, jeg begrunner utvalg og hvilken status datakildene har, og jeg beskriver analysearbeidet og studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet. Til slutt utdyper jeg noen kritiske aspekter ved forskerroller og relasjoner i feltet og peker på noen etiske dilemmaer.

5.1 *Forskningsdesign*

Forskningsdesignet i avhandlingen er utformet som en kvalitativ, longitudinell studie med etnografiske trekk, ved at den søker å beskrive og forstå lærerarbeid og hvilke hendelser og type samhandling som over tid medierer kunnskapsutvikling (Postholm, 2010).³¹ Den etnografiske tilnærmingen er valgt som en overordnet forskningsstrategi der fenomenet (læreres kunnskapsutvikling), blir undersøkt ved hjelp av et metodemangfold. I kvalitativ forskning er lyd-

³⁰ Little (2012, s. 146) definerer praksis som «the coordinated activities of individuals and groups in doing their ‘real work’ as it is informed by a particular organizational or group context». Gherardi (2011, s. 48) forstår praksis som «a learning method», «an occupation or field of activity» og «the way something is done».

³¹ Etnografiske studier handler om å studere menneskers handlinger i naturlige settinger, der dyptpøydende analyser som kan inkludere tolkninger av utsagn og handlinger undersøkes, og der relasjoner mellom mennesker og mellom mennesker og artefakter analyseres (Hammersly og Atkinson, 2007). Postholm (2010, s. 45) påpeker at etnografi dreier seg om å studere folks dagligliv over en lengre periode. Denne studien undersøker profesjonsarbeid ved en skole over en treårsperiode, og definerer seg innenfor denne forskningstradisjonen.

og videoopptak av autentiske situasjoner ansett for å være fruktbare strategier for datainnsamling (Jordan og Henderson, 1995). Studier av mellommenneskelig kommunikasjon, som går under flere betegnelser som samtaleanalyse, etnometodologi, interaksjonsanalyse, diskursanalyse og flerfaglig dialoganalyse (Linell, 2009), har til felles at kommunikasjon utforskes ved hjelp av «samtalens mikroskop», som kan fange detaljer som lett unnslipper forskerblikket ved andre metodologiske tilnærminger (Bjørndal, 2013, s. 158). Denne avhandlingen har sosiale interaksjoner som primærdata, der studien utforsker interaksjoner i form av dialogiske episoder (jf. Nystrand, 1997) fra samtaler mellom deltakere i et læringsfellesskap over en toårsperiode (2007–2009). Data er samlet i naturlige situasjoner, og materialet er tolket emisk, fra deltakernes perspektiv, og etisk (*etic*), fra det eksterne forskerblikkets perspektiv. I det analytiske arbeidet har ambisjonen vært å få fram «tykke» og «mettede» beskrivelser av disse perspektivene (Heath og Street, 2008; Silverman, 2006; Postholm, 2010).

5.2 Interaksjonsanalyse

Interaksjonsanalyse (IA) kan forstås både som teoretisk referanseramme og som et sett av verktøy til bruk i det analytiske arbeidet. Når den teoretiske tilnærmingen er sosiokulturell og basert på et dialogisk perspektiv, der dialoger forstås i lys av institusjonell kommunikasjon, er interaksjonsanalyse et relevant valg. En interaksjonsanalytisk tilnærming viser fram kompleksiteten og nyansene i situert kommunikasjon, der hensikten er å utforske språk og handlinger framfor større generaliseringer (Silverman, 2006). Argyris og Schöns (1978) skille mellom *uttrykt teori* og *bruksteori* der vi i språket uttrykker noe, mens vi i handling gjør noe annet, kan i særlig grad fanges opp av en interaksjonsanalytisk tilnærming. I kontrast til data basert på selvrappotering, som svar på spørreundersøkelser og intervjuer, gir opptak av autentiske samtaler mulighet til å studere hva deltakere faktisk *sier og gjør* i situerte aktiviteter (Heritage og Atkinson, 1984; Havnes, 2009).³²

Jordan og Henderson (1995), som regnes som klassikerne innenfor interaksjonsanalyse, definerer IA som en tverrfaglig, empiridrevet metode, der analysen av verifiserbar observasjon gir det beste grunnlaget for analytisk kunnskap om verden. En grunnleggende antakelse er at kunnskap og handlinger forstås sosialt, i det som oppstår mellom mennesker som samhandler. Antakelsen bygger på at verden er tilgjengelig ikke bare for deltakere som samhandler i fellesskap, men også for analytikere når de observerer slike samspill, der forskernes egne

³² Forholdet kan eksemplifiseres ved uttalen til naturfaglærer Cecilie som i et intervju sier det på denne måten: «En ting er hva jeg sier jeg skal gjøre, også gjør jeg det kanskje helt annerledes enn hva jeg sier og har sagt. Sånn er hverdagen, plutselig får vi ikke gjort det, og så gjør vi det kanskje på en helt annen måte enn vi har sagt.»

erfaringer og kompetanse også virker inn. Antakelsene om at interaksjonsdata er viktig, er basert på sosiokulturell og dialogisk teori som framhever at mening skapes i interaksjon, der deltakerne er orientert mot hverandres ytringer og svar innenfor den konteksten interaksjonen foregår (Linell, 2009). I IA blir læring og kunnskapsutvikling forstått som en pågående sosial prosess: «Evidence that learning is occurring or has occurred must be found in understanding the ways in which people collaboratively *do* learning and *do* recognizing learning as having occurred» (Jordan og Henderson, 1995, s. 42).

Fordelen med interaksjonsdata er at analysen kan få fram sentrale aspekter i kommunikasjon, som hvordan deltakere utvikler kunnskap og skaper mening sammen, og samtidig lokalisere aspekter ved den institusjonelle konteksten som medierer kunnskapsutvikling (Mäkitalo og Säljö, 2002). Spørsmål forskere innenfor en interaksjonsanalytisk tilnærming utforsker, har blant annet å gjøre med hvordan aktørene gjenkjenner og forstår det som skjer, og hvordan de gjør hverandres handlinger meningsfylte og forutsigbare. Analysene handler i tillegg om å studere mekanismene og beveggrunnene der deltakerne tar i bruk sosiale og materielle ressurser som ligger i kulturen og konteksten. Å spesifisere hvordan deltakere gjør dette tydelig for hverandre, og deretter skrive det fram slik at det også blir tydelig for forskerkollegaer i feltet, utgjør en sentral utfordring. Mange interaksjonsanalytikere baserer sin analyse på videoopptak, og de fleste studiene som anvender interaksjonsanalyse tar utgangspunkt i videostudier (Jordan og Henderson, 1995). Selv om datamaterialet i denne studien er basert på lydopptak, og derfor ikke fanger opp nonverbale signaler og annen informasjon som bildeformatet gir, fant jeg likevel grunn til å overføre samme tankegang til denne studien. Fordeler med både lyd- og videoopptak er at dataene kan bli avspilt og analysert på nytt. Når det samme datamaterialet blir åpent for innsyn i forskerfellesskapet, kan analysene refortolkes. En utfordring er mengden av data å forholde seg til, samt kravene til vitenskapelig publisering, som gjennom artikkelsjangeren er knyttet til begrensede formater. En annen utfordring er at siden IA er tidkrevende arbeid, er det ofte vanskelig å anvende interaksjonsanalyse på større datasett (Mercer, Littleton og Wegerif, 2004). Jeg vurderer at datamaterialet i denne avhandlingen både er lite nok og stort nok til at IA kan anvendes på utvalgte episoder fra det totale datakorpuset.

5.3 *Datakilder*

I studien anvender jeg et metodemangfold innen kvalitativ forskning, der interaksjonsdata i form av lydopptak av samtaler har forrang. Primærdatabene består av 13 transkriberte lydopptak av møter i læringsfellesskapet i perioden 2007–2009. Sekundærdata, som studien i stor grad også bygger sine analyser på, består av individuelle intervjuer med seks utvalgte deltakere, der både

rektor, en ekspertdeltaker, prosjektlederen og tre avdelingsledere/lærere er representert. I tillegg består sekundærdata av 16 loggkommentarer fra fire lærere, der fire logger fra hver lærer, hver på en halv til en side, utgjør materialet. Både intervjuene og loggene ble utført og samlet inn i løpet av vårsemesteret 2009. Jeg anser intervjuene, som foregikk i halvstrukturerte former, for å være både interaksjonsdata og persepsjonsdata (Kvale og Brinkmann, 2009). I tillegg til å fungere som samtaler, og dermed som interaksjon, fungerte intervjuene som kontekstuell støtte som bidro til å informere interaksjonsdataene. Fordi jeg intervjuet deltakerne rett etter at møtene jeg hadde opptak fra hadde funnet sted, støttet intervjudataene opp under og bidro til å nyansere og berike interaksjonsanalysen (Hultman, 2006). Loggene på sin side bidro både til å informere og utvide analysen av opptakene fra møtene i læringsfellesskapet. Gjennom utvalgte deltakeres refleksjoner og oppfatninger av hva som hadde foregått i møtene, initiert av ett eller to spørsmål fra meg, ble interaksjonsanalysen tilført et flerstemmig og rikere materiale å arbeide analytisk ut fra. I tillegg til lydopptak av møter, intervjuer og logger, baserer det samlede datakorpuset seg på observasjonsdata i form av løpende felt- og refleksjonsnotater, og dokumentanalyse i form av nærstudier av utdanningspolitiske dokumenter, som læreplaner og stortingsmeldinger, og skolens interne skriftlige kilder, som referater fra møter, ulike planer for skolens virksomhet, og rapporter og bøker basert på erfaringer fra utviklingsarbeidet. Elevtekster og standarder under utvikling, som maler for kilder (artikkel 2) og kriterielister for vurdering av elevtekster, utgjør materielle artefakter som jeg både har analysert som tekster, og som på ulike måter har spilt inn i og dannet utgangspunkt for samtaler i læringsfellesskapet, og for analysen av disse samtalene. En enkel spørreundersøkelse til de elleve lærerne i læringsfellesskapet har fungert både som kartleggingsdata, refleksjonsdata og kontekstuell støtte. I spørreundersøkelsen ble deltakerne bedt om å svare på faktaspørsmål som hvor lenge de hadde vært ansatt ved skolen og hva slags faglig bakgrunn og erfaring de hadde, men de ble også oppfordret til å svare på noen få åpne spørsmål der jeg ba dem reflektere over betydningen deltakelsen i fellesskapet hadde hatt for dem, og hvilke kunnskapsressurser de hadde erfart at de kunne trekke på. Denne undersøkelsen ble foretatt våren 2009, etter nær to år i prosjekt (jf. vedlegg 6). Til sammen kan datakildene forstås som ulike typer manifestasjoner av fenomenet som studeres. Utover de omtalte datakildene favner studien tre lydopptak av møter i fagseksjoner (naturfag og norsk), og i alt ni opptak av møter i skolens lederteam. Disse interaksjonsdataene har status som kontekstuell støtte, idet jeg ikke gjør bruk av dem annet enn som informasjon og bakgrunnskunnskap for analysen.³³ Tabell 5.1 gir en oversikt over datakilder, omfang, tidsaspekt og funksjon/status.

³³ Når det gjelder opptak av møtene i fagseksjonene, var dette datamaterialet begrunnet i en intensjon om å sammenstille møter fra skolens ordinære fagseksjoner med møtene i det tverrfaglige læringsfellesskapet, men dette

Tabell 5.1. Oversikt over datakilder, empiri, tidsaspekt og datakildenes funksjon og status.

Datakilder	Omfang/deltakere	Tid for data-innsamling	Funksjon og status
Lydopptak av møter i skrivegruppa	13 møter	Desember 2007–desember 2009	Interaksjonsdata Primærdata
Lydopptak av møter i seksjoner	3 møter (2 i norsk-, 1 i realfagseksjonen)	Våren 2009	Interaksjonsdata Kontekstuell støtte
Lydopptak av møter i lederteamet	9 møter	Desember 2007–desember 2009	Interaksjonsdata Kontekstuell støtte
Intervjuer	6 intervjuer (Frida, Hilde, Tora, Cecilie, Ragnhild, Anne ³⁴)	Oktober 2008–mai 2009	Persepsjons- og interaksjonsdata Sekundærdata Kontekstuell støtte
Observasjonsdata	Feltnotater fra hele perioden	Gjennomgående 2007–2010	Forløpsdata Kontekstuell støtte
Logger	4 lærere, 4 logger fra hver (Ragnhild, Cecilie, Kirsten, Liv)	Våren 2009	Refleksjonsdata Sekundærdata Kontekstuell støtte
Dokumentanalyse	Læreplaner, stortingsmeldinger, elevtekster, referater, planer, rapporter etc	Gjennomgående 2007–2013	Tekstanalyse Kontekstuell støtte
Spørreundersøkelse	11 lærere	Våren 2009	Kartleggingsdata/refleksjonsdata Kontekstuell støtte

ble ikke aktuelt å gjøre noe med i denne sammenhengen. Opptakene av møtene i skolens lederteam har etiske begrunnelser for hvorfor de ikke ble anvendt mer enn som kontekstuell støtte, noe jeg kommer tilbake til på s. 66.

³⁴ Frida ble intervjuet to ganger, både høst 2008 og vår 2009. Anne er seksjonsleder i norsk. Hun er ikke deltaker i læringsfellesskapet, men ble intervjuet for å få fram et annet blikk på prosjektet fra en avdelingsleder/lærer ved samme skole.

5.4 Analysearbeid

Samtalene i møtene i læringsfellesskapet, som vanligvis varte i 90 minutter, ble tatt opp og transkribert i etterkant. I analysearbeidet gikk jeg ofte tilbake og hørte på lydopptakene og leste det transkriberte materialet for bedre å danne meg et bilde av hva som foregikk. Slik fungerte analysen som en «runddans», ettersom data ble valgt ut, forkastet, redusert eller forstørret (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg brukte samme framgangsmåte når det gjaldt opptak og transkripsjoner av intervjuer. I tillegg ble observasjonsdata, logger og data fra spørreundersøkelsen kategorisert og brukt som støtte for interaksjonsanalysen. I arbeid med interaksjonsdataene har jeg brukt et enkelt transkriberingssystem. Jeg har for eksempel ikke tatt hensyn til detaljer og nonverbale signaler som er vanlige i konversasjonsanalyse (Linell, 2009; Silseth, 2012). Jeg har heller ikke vært opptatt av å nærstudere turtaking eller å gjøre mikroanalyser av enkeltytringer. Hvis jeg hadde gått mer detaljert til verks i transkripsjonene, hadde jeg antakeligvis fått fram et mer finmasket analyseverktøy, men hensikten med denne avhandlingen har dreid seg om å fokusere på samtalesekvenser på et mer generelt nivå. I analysen har jeg hatt fokus på hvordan kunnskap og relasjoner utspiller seg i språk og aktiviteter, og hvordan dette kan analyseres innenfor en institusjonell kontekst. Det er derfor slike trekk ved interaksjonsdataene det har vært viktig å få fram analytisk.

Selv om noen forskere er kritiske til å kode et materiale som i utgangspunktet er autentisk kommunikasjon, må data bli organisert på en eller annen måte (Hymes, 1982). Etter å ha arbeidet med materialet en periode begynte jeg å lete etter mønstre og tematikk som framkom i og på tvers av møtene jeg hadde opptak fra. I analysearbeidet, som varierte mellom induktive og etter hvert også deduktive tilnærminger, ble utvalgte deler av samtalene jeg hadde opptak fra «frosset fast» i form av det Nystrand (1997) kaller dialogiske episoder, som utgjør analyseenheter i studien. Analysestrategiene og begrepene for det analytiske arbeidet var ikke funnet på forhånd, men framkom som en del av prosessen (Silverman, 2006; Postholm, 2010). Etter hvert som forskningsspørsmålene for de tre delstudiene begynte å manifestere seg, framkom også analyseredskapene tydeligere. *Forhandlinger* og *måter å forhandle på* framkom eksempelvis som sentrale analyseverktøy på tvers av materialet. I analysen «mappet» jeg samtalene for denne tematikken og kategoriserte møtene, og etter hvert episoder fra møter, der ulike forhandlingsmønstre framkom. Deretter begynte arbeidet med å studere episodene i detalj. I neste omgang ble analysene av episoder og andre datakilder løftet til større temaer som jeg koplet til teori og relevant forskning. Analysebegreper som posisjonering, makt og tillit (artikkel 3), og

kunnskapingsprosesser («knowledge creation», jf. artikkel 2) framkom på tilsvarende måte. Tabell 5.2 gir en oversikt over forskningsspørsmål, datakilder og analysebegreper i de tre delstudiene.

Tabell 5.2. Oversikt over forskningsspørsmål, datakilder og analysebegreper i delstudiene.

Delstudiene med forskningsspørsmål ³⁵	Datakilder	Analysebegreper
<p><i>Artikkel 1</i></p> <p>På hvilke måter blir elevtekster fra ulike fag oppfattet, forhandlet om og evaluert av en tverrfaglig lærergruppe? Hva er implikasjonene av disse forhandlingene for lærernes kunnskapsutvikling?</p>	<p>Dialogiske episoder</p> <p>Logger</p> <p>Intervju</p>	<p>Forhandling, intersubjektivitet</p>
<p><i>Artikkel 2</i></p> <p>Hvordan stimuleres og medieres læreres kunnskapsutvikling i samtaler om faglig skriving, og hvordan bidrar ekspertdeltakere i denne prosessen?</p>	<p>Dialogiske episoder</p> <p>Logger</p>	<p>Kunnskaping («knowledge creation»)</p>
<p><i>Artikkel 3</i></p> <p>Hvordan konstitueres ledelse i praksis når rektor og en gruppe lærere drøfter forståelser av og rammer for et lokalt utviklingsarbeid? Hva står på spill i samtalene der dette forhandles, og hvordan håndterer deltakerne mulige spenninger som oppstår?</p>	<p>Dialogiske episoder</p> <p>Intervju</p> <p>Logger</p>	<p>Posisjonering, forhandlinger, makt og tillit</p>

5.5 Studiens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i forskning (Silverman, 2006), og i kvalitativ forskning brukes begreper som *pålitelighet* og *troverdighet* om det samme (Thagaard, 1998). Studiens pålitelighet refererer til sammenhengen mellom hva forskerne anser som relevante data, og hva som faktisk foregår i den aktuelle situasjonen data er hentet fra.

³⁵ Forskningsspørsmålene er oversatt fra engelsk i samarbeid med veiledere/medforfattere.

Det handler om konsistens i forskningen og i forskningsresultatene, og i hvilken grad andre forskere kan finne ut noe av det samme ved å gjøre tilsvarende studie (Kvale og Brinkmann, 2009; Silverman, 2006). Dette knytter seg også til prinsippet om transparens, hvordan dataene er analysert og i hvilken grad forskeren legger fram forskningsdesignet og gjør det synlig hvordan hun har gått fram. Samtidig dreier det seg om hva slags teoretisk forståelse som har guidet analysen. I arbeidet med analysen har jeg involvert kollegaer, og vi har utforsket data i fellesskap. Transkripsjoner har vært gjenstand for tilsvarende kvalitetssikring, og utvalg av episoder er gjort i samarbeid med veiledere og medforfattere på artiklene. I de tre delstudiene har vi redegjort nærmere for denne prosessen, og både i delstudiene og i denne kappeteksten har jeg presentert det teoretiske rammeverket som har gitt føringer til analysen.

Troverdighet handler om i hvilken grad det valgte forskningsdesignet og metodene som er anvendt fungerer slik det er tenkt, i hvilken grad funnene er til å stole på, og om studien undersøker hva den faktisk sier den skal gjøre (Kvale og Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Avhandlingens troverdighet baserer seg på at metoder og verktøy er brukt med profesjonelt skjønn, og at valg som er gjort bygger på kunnskap og forståelser av «the processes through which we make claims for and evaluate the trustworthiness of reported observations interpretations and generalizations» (Mishler, 1990, s. 419). Forskeren bør også redegjøre for egne forforståelser, noe jeg har gjort i forordet. Informantene bør også få mulighet til å lese transkripsjoner og tolkninger for å kunne respondere på dette. I skriveprosessen sendte jeg flere tekster tilbake til informantene, og responsen jeg fikk, besto i at deltakerne mente at tekstene fungerte greit.

Interaksjonsdata som metode har noen fortrinn ved at vi kan gå tilbake til lydopptak og transkripsjoner av slike opptak, noe som minsker risikoen for feil og skjevheter (bias) i analysen (Heritage og Atkinson, 1984). Forskerkollegaer kan analysere det samme datasettet og vurdere mine analyser, slik også tilfellet har vært i denne studien. Jordan og Henderson (1995) poengterer viktigheten av å diskutere analyser forskere kommer fram til sammen med kollegaer som arbeider på samme måte. I arbeidet med avhandlingen har jeg brukt mye tid på å analysere utdrag av samtaler sammen med de to veilederne mine, og sammen med andre kollegaer i forskerfellesskapet. Jeg har også lagt fram transkripsjoner og utkast til analyse på forskningsgruppemøter, og fått verdifulle innspill fra forskerkollegaer. Over flere år har jeg presentert deler av forskningen min på nasjonale og internasjonale konferanser, noe som har bidratt til større innsikt og flere innspill til analysen enn jeg ville greid å få fram på egen hånd.

Spørsmålet om det er mulig å overføre funn fra en studie til en annen, eller gjøre *generaliseringer* basert på et lite utvalg data i kvalitative studier, har blitt mye diskutert (Silverman,

2006). En viktig utfordring for analytikere består i å velge ut data som eksemplifiserer og tydeliggjør det forskerne er på jakt etter å vise fram. Utvalg av passende enheter for analyse innebærer en balanse mellom å utforske helhet og detaljer. Datareduksjon dreier seg om meningsfortetning, om å redusere mengden data ned til håndterbare størrelser som kan fungere representativt for materialet (Kvale og Brinkmann, 2009). Analysene i avhandlingen er basert på et mindre utvalg episoder og utdrag fra intervjuer og logger. Datareduksjonen, som ofte blir sett på som et svakt punkt i interaksjonsstudier (Mercer mfl., 2004), er gjort med henblikk på å kunne analysere utvalgte dialogiske episoder i detalj, noe som betyr at en stor mengde data ikke er inkludert i analysene. I delstudiene argumenterer vi for at episodene vi har valgt ut ikke bare er illustrasjoner eller eksempler på fenomenet vi studerer, men at de også kan forstås som empiriske bærere av materialet. De valgte episodene fungerer dermed som representasjoner som løfter fram analytiske kategorier og begreper som reflekterer datakorpuset som sådan. Selv om episodene ikke er statistisk generaliserbare, fungerer de analytisk sett som representasjoner for det kvalitative datasettet (Silseth, 2012).

I kvalitative studier baseres konklusjoner på en kombinasjon av teoretiske antakelser som guider studien, funn fra den empiriske analysen og funn fra andre studier. Basert på likheter og forskjeller mellom ulike situasjoner, kan forskningsfunn bli forstått som analytiske generaliseringer som innebærer vurderinger av om funn fra en studie kan overføres til hva som framkommer i en annen situasjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Slike generaliseringer kan gjøres der forskeren presenterer rike data fra forskningsfeltet, nyanserte funn, brede tolkninger basert på et godt fundert teoretisk rammeverk, og en robust argumentasjon for at dette er forskning som også kan anvendes i andre kontekster (Silseth, 2012). Så langt i denne teksten har jeg presentert den teoretiske forståelsen som ligger til grunn for studien, jeg har lagt fram en utvalgt oversikt over forskning på feltet, jeg har presentert og drøftet sterke og svake sider ved forskningsdesignet, og jeg har vist hvordan jeg har gått fram i det analytiske arbeidet. Videre i teksten presenterer og drøfter jeg avhandlingens sentrale funn, der jeg relaterer funnene til annen forskning. Andre forskere kan dermed trekke veksler på hva som er kommet fram i denne studien, og «oversette» til egne praksiser. På samme måte som profesjonsutøvere i skolen utfordres til å oversette kunnskap fra en kontekst til en annen, dreier også forskning seg om å kunne rekontekstualisere og transformere kunnskap til nye kontekster (Carlile, 2004).

5.6 Utfordringer relatert til forskningsdesign og forskerroller

I kapittel 2 redegjorde jeg for at min rolle i forskningsfeltet var observatørens framfor aktørens, og at forskerrollen min dreide seg om å observere, og ikke eksplisitt å bidra til utvikling, som var

roller kollegaene mine fra universitetet inntok. Havnes (2008) beskriver fire typer relasjoner mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfelt, der den dominerende relasjonen handler om at utdanningsinstitusjonen kvalifiserer til arbeid i praksisfeltet, driver etterutdanning og bidrar med forskningsbasert kunnskap. En annen relasjon er knyttet til forskning, hvor praksisfeltet opplyser utdanningsinstitusjonen om forhold i feltet. Profesjonsutøverne fungerer da som informanter, mens forskerne «eier» dataene og formidler kunnskap som springer ut av prosjektet, noe denne avhandlingen er et eksempel på. En tredje relasjon tar utgangspunkt i en felles hensikt om å etablere samarbeid for å utvikle praksis på den aktuelle arenaen. Aksjonsforskning (Brekke og Tiller, 2013) og «developmental work research» (Engeström, 2008) er eksempler på slike forskningstilnærminger der endring av praksis er omdreiningspunktet. En fjerde type relasjon er der hvor det etableres en relasjon mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfelt hvor målet er læring og utvikling for alle involverte basert på et felles prosjekt, slik tilfellet var ved Fagerbakken videregående skole der lærere, skoleledere og forskere gikk sammen for å utvikle praksis og kunnskap. Slike utviklingsforløp kan ifølge Havnes (2008) forstås som «developmental transfer» (jf. Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003). Det er også mulig å omtale dette som intervensjonsforskning, slik ekspertdeltaker Frida omtaler prosjektet hun var involvert i som:

Det vårt prosjekt har til felles med aksjonsforskning, er at forskere og praktikere samarbeider om en prosess som tar sikte på endring, men samhandlingen er ikke så omfattende som i et klassisk aksjonsprosjekt der forskerne og praktikerne så å si fotfølger hverandre over en lang periode. Selv er jeg kommet til at ordet *intervensjonsforskning* er mer dekkende. Da må det imidlertid gjøres klart at intervensjonen ikke er designet og implementert utenfra, men skapt i en kontinuerlig prosess der begge parter deltar. Forskerne har ikke på noe tidspunkt «dedet» intervensjonen, like lite som de har sittet i hjørnet som nøytrale observatører (Hertzberg, 2011, s. 15–16).

I kvalitativ forskning er det viktigste forskningsinstrumentet forskeren selv. Uansett forskerrolle og forskningsdesign kan vi ikke unngå å influere feltet vi forsker på (Kvale og Brinkmann, 2009). I observasjonsforskning må forskeren være seg bevisst hvilken posisjon hun inntar, idet deltakernes forståelse av forskerens situasjon og hvorfor hun er der, har betydning. Postholm (2010, s. 66) ser på observasjon som en aktivitet som beveger seg langs et kontinuum fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør, eller fra å være fullstendig på utsiden til å være fullstendig på innsiden («going native»). Når ambisjonen er å påvirke til praksisendring, som i aksjons- og intervensjonsforskning, kan forskerrollen karakteriseres som en *aktiv medlemskapsrolle* (Postholm, 2010). I denne typen forskning kan forskernes egne interesser utgjøre et dilemma ved at grensene mellom skolens utviklingsarbeid og forskernes behov kan være flytende, og ved at

eventuelle intersemotsetninger mellom forskere og praktikere kan utgjøre en utfordring (Møller, 1998).³⁶ Selv definerte jeg at rollen min besto i å innta en *perifer medlemskapsrolle*, der jeg fungerte som en *deltakende observatør* i feltet (Postholm, 2010, s. 65). En viktig hensikt var å få fram et emisk perspektiv gjennom å få tak i «innsiden» av profesjonsarbeidet, uten å gripe aktivt inn i aktivitetene som utspilte seg. Som deltaker var jeg involvert i intervensjonene som foregikk, men oppgaven min lå i å undersøke kunnskapsutvikling som kunne identifiseres i læringsfellesskapet, samt å studere ekspertenes intervensjon i lærernes arbeid, ikke å ta del i dette selv. For meg handlet det om å få et analytisk grep om språk og aktiviteter, men som forsker i et felt jeg hadde rik innsideerfaring fra, besto utfordringene i å få nok distanse. På samme måte som ekspertdeltakerne var jeg som forsker til stede på møtene i læringsfellesskapet over en treårsperiode, noe lærerne etter hvert ble vant til. Men selv om jeg hadde redegjort for rollen min, og jeg hadde fått samtykke til deltakelse fra alle involverte, oppsto det kontinuerlig situasjoner som gjorde at jeg måtte reflektere over egen forskerrolle. Som norsklærer og skriveidaktiker hadde jeg god kunnskap om hva selve utviklingsarbeidet i læringsfellesskapet dreide seg om, og som tidligere skoleleder og som universitetslektor i utdanningsledelse, var jeg opptatt av hvilke valg og prioriteringer rektor og hennes lederteam foretok, og hvordan samspillet med lærerne utviklet seg. Disse erfaringene kunne være problematisk å håndtere i praksis, idet jeg var usikker på hvor mye jeg skulle involvere meg. Jeg ble ofte oppfordret til å bidra med egne erfaringer og synspunkter, noe jeg hovedsakelig responderte positivt på. Ved noen anledninger deltok jeg også i kompetanseutviklingstiltak der jeg sammen med lærerne og ekspertdeltakerne formidlet erfaringer fra prosjektet. I samarbeid med rektor og lærere redigerte skriveforskerne en bok basert på empiri fra utviklingsarbeidet (Flyum og Hertzberg, 2011), der jeg bidro med et kapittel (Helstad, 2011). I disse situasjonene var rollen min forskningsformidleren, en rolle jeg kjente meg hjemme i³⁷).

³⁶ Vescio mfl. (2008, s. 90) advarer mot å blande roller og komme for tett på feltet: «Research conducted by the facilitator will be suspect. To build a strong case, we must guard against the danger of researching ourselves.»

³⁷ Formidlingsaktiviteter der jeg som forsker har bidratt, følger så langt prosjektet: muntlige framlegg på etterutdanningskurs for lærere på universitetet i 2007 og 2009, og presentasjoner for skoler og for skoleledere i regionen i perioden 2009–2011. Skriftlig dokumentasjon i form av redigering av to underveisrapporter og en bokantologi (Flyum og Hertzberg, 2011). Egne artikler utover de tre delstudiene i doktorgraden er som følger: Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.

Samarbeidet mellom de erfarne lærerne og forskerne impliserte at både forskerne og praktikerne gikk inn og ut av roller. Som observatør i lærernes klasserom inntok ekspertdeltaker Frida for eksempel en mye mer tilbaketrukket rolle enn hun hadde i læringsfellesskapet, mens hun overfor skoleledelsen fungerte nærmest som en rådgiver.³⁸ Sett fra mitt ståsted foregikk disse rolleskiftene friksjonsfritt. Forskerne ga feltet og deltakerne det de etterspurte, samtidig som også forskerne fikk mye tilbake. Slik sett fungerte prosjektet som et svar på utdanningsmyndighetenes ønske om et tettere samarbeid mellom forskere og praktikere, og i dette prosjektet opplevde begge parter en «vinn–vinn»-situasjon (Hertzberg, 2011; Rud, 2011). Å innta ulike roller og posisjoner var ikke bare forbeholdt forskerne. Når lærerne brakte med seg materiale fra egen undervisning til arbeidet i læringsfellesskapet, tok de selv på seg forskerrollen, og demonstrerte det Postholm (2013) omtaler som *aksjonslæring*. Refleksjon over praksis bidro til at lærerne utviklet et stadig skarpere metablikk både på eget og kollegaers arbeid, noe som også var hensikten.

5.7 Etiske overveielser

Etikk handler om prinsipper og retningslinjer knyttet til om handlinger er «riktige» eller «gale», men også om hvordan vi influerer hverandre i situasjoner (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005). Etiske overveielser er knyttet både til formelle og mer uformelle normer i sosialt samspill, og må forstås og tolkes i forhold til den aktuelle konteksten (Hummelvoll, 2010). Forskere har ifølge NESH³⁹ (2007, s. 20) et ansvar for å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen i

Helstad, K. (2011). Skriveprosjektet som skoleutvikling. Lærersamarbeid og lederutfordringer i videregående skole. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole. Vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

³⁸ Frida omtaler egne roller på følgende måte:

I mitt tilfelle har jeg hatt flere roller. Jeg har sittet på møter og deltatt i tekstdiskusjoner på linje med alle lærerne. Når jeg er blitt utfordret som ekspert, har jeg svart som ekspert (hvis jeg har kunnet). Jeg har bistått prosjektlederen med råd om program for møtene eller framdrift for hele prosjektet, og jeg har flere ganger hatt samtaler med skolens lederteam. På oppfordring har jeg holdt presentasjoner både for skrivegruppen og lærerkollegiet. Jeg har vært bindeleddet der lærere eller rektor har presentert prosjektet på flere arrangementer, og jeg har formidlet kontakt med interesserte journalister. Endelig har jeg noen få ganger vært inne og observert klasseromsundervisning (Hertzberg, 2011, s. 16).

³⁹ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (2007).

situasjoner hvor forskeren opptrer med flere roller. Parallelle roller kan være verdifulle for forskningen, men krever etisk bevissthet. Dilemmaene jeg sto overfor i forskerrollen handlet primært om hvordan og hvor mye jeg skulle involvere meg i utviklingsarbeidet som foregikk, der jeg også kjente på behovet for å gi deltakerne noe tilbake for at de åpnet dørene for meg og lot seg bli forsket på. Dette harmonerer med de forskningsetiske kravene om å tilbakeføre forskningsresultater: «Informanter gir noe av seg selv til forskeren og har krav på å få noe tilbake» (NESH, 2007, s. 35).

Et eksempel knyttet til etiske overveielser dreier seg om forholdet mellom meg og veilederne mine.⁴⁰ I utgangspunktet hadde jeg designet studien min til å handle om samarbeidet i lærerfellesskapet og til å studere ledelsens arbeid med skoleutviklingsprosjektet. Underveis i prosjektet så jeg imidlertid at det var vel så interessant å utforske hva som skjedde når ekspertkunnskapen spilte seg ut mot kunnskapen i praksisfeltet. Med dette ble en ny dimensjon lagt til forskningsdesignet. Konsekvensen var at rollene mellom veilederne og meg måtte reforhandles, og veilederforholdet mellom Frida og meg måtte avbrytes. Nå som Frida selv var blitt en del av materialet mitt og omfattet av analysen, var det av etiske grunner ikke lenger mulig for oss å opprettholde veilederforholdet. Dermed kom vi opp i en situasjon som NESH (2007, s. 28) beskriver som et etisk dilemma: «Om det utvikler seg et for tett forhold mellom veileder og kandidat, må hovedregelen være at veilederforholdet avbrytes.» Den andre veilederen min fungerte på dette tidspunktet som veileder for Fagerbakken videregående skoles ledelse. For ikke å måtte bryte enda en veilederkontrakt fordi veilederen min deltok på flere møter jeg hadde opptak fra, valgte jeg av forskningsetiske grunner ikke å inkorporere analyser av dette datasettet i tekster som skulle inn i avhandlingen. Et annet etisk dilemma handler om anonymitet. Når skolen selv fronter prosjektet, skriver bok om det og formidler erfaringer offentlig, blir det vanskelig, for ikke å si umulig, å sikre aktørene og feltet full anonymitet.

5.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg beskrevet hvordan jeg på grunnlag av et sosiokulturelt og kommunikativt perspektiv har anvendt en interaksjonsanalytisk tilnærming i kombinasjon med andre kvalitative datakilder for å få fram et analytisk blikk på det empiriske materialet. Jeg har presentert sentrale trekk ved metoder og datakilder jeg har anvendt, jeg har vist hvordan jeg har gått fram i det analytiske arbeidet, og jeg har problematisert etiske dilemmaer og trekk ved forskerroller og relasjoner i feltet. I drøftingskapittelet som følger, anvender jeg begreper og

⁴⁰ I utgangspunktet var ekspertdeltaker Frida oppnevnt som en av to veiledere for meg i doktorarbeidet. Underveis ble Andreas Lund oppnevnt som ny veileder sammen med Jorunn Møller, som har fulgt meg i hele perioden.

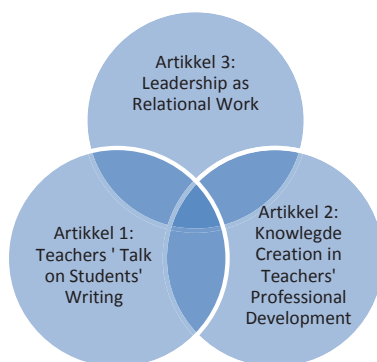
forståelser basert på teori og metodologi som så langt er presentert, for i neste omgang å kunne besvare forskningsspørsmålene avhandlingen reiser.

6 DRØFTING OG ANALYSE AV SAMLEDE FUNN

Dette kapittelet presenterer funn fra de tre delstudiene som henter sitt empiriske materiale fra Fagerbakken videregående skole. Drøftingen relaterer seg til kunnskapsoversikten i kapittel 3, teoretiske perspektiver presentert i kapittel 4, og forskningsdesignet som ble lagt fram i kapittel 5. Innledningsvis presenteres avhandlingens samlede funn og forholdet mellom delstudiene. Funnene drøftes deretter opp mot aspekter ved læreres profesjonskunnskap, som å ha kunnskap om teori, evne til å håndtere praksissituasjoner, og evne til å kunne reflektere omkring profesjonsarbeid sammen med andre. I neste omgang drøftes funnene opp mot kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap, der læringssamtaler basert på elevdata utgjør omdreiningspunktet, og der jeg løfter fram samtalens fokus, form og medierende funksjon som drivere for kunnskapsutvikling. Forhold knyttet til lærerarbeid og ledelse vies også plass, der dilemmaer knyttet til tradisjoner i profesjonskulturene, relasjonsarbeid preget av makt og tillit, og utfordringer relatert til stabilitet og fornyelse analyseres. Gjennom drøfting og analyse av avhandlingens samlede funn søker jeg å svare på forskningsspørsmålene, samt møte avhandlingens hensikt om å bidra med innsikt i og forståelse av hvordan erfarne lærere over tid utvikler kunnskap i læringsfellesskap på arbeidsplassen, noe som blir oppsummert i kapittel 7.

6.1 *Samlede funn*

De tre delstudiene viser på ulike måter fram aspekter ved læreres kunnskapsutvikling i læringsfellesskap, støttet av ekspertkunnskap og skolens ledelse. Mens artikkel 1 og 2 identifiserer kunnskapsutvikling i tilknytning til arbeid med elevtekster og skrivepraksiser i den tverrfaglig sammensatte lærergruppa over tid, utforsker artikkel 3 aspekter ved ledelse som institusjonalisert praksis, der relasjoner mellom lærerne som er involvert i utviklingsarbeidet og skolens rektor er i fokus. Alle delstudiene tar for seg sider ved de kommunikative og relasjonelle prosessene som finner sted mellom lærere, og mellom lærere, ekspertdeltakere og rektor når de arbeider med et utviklingsprosjekt over tid, prosesser som har betydning for profesjonell kunnskapsutvikling. Forholdet mellom delstudiene kan framstilles i følgende figur:



Figur 6.1. Forholdet mellom de tre delstudiene.

Forhandlinger om forståelser av elevtekster og faglige skrivepraksiser er i forgrunnen i artikkel 1 og 2, som studerer samtaler i læringsfellesskapet der lærernes gryende kunnskapsutvikling identifiseres gjennom arbeid med elevdata. Et sentralt funn i disse studiene er at lærerne utvikler kunnskap ved at de legger fram elevtekster og undervisningsopplegg til offentlig diskusjon, og dermed synliggjør og åpner for kritisk utforskning av hvordan de har tilrettelagt undervisningen for elevene, og hvordan de forholder seg til elevenes skriving. Studiene avdekker også hvordan kunnskap utvikles gjennom ulike former for forhandlinger i læringsfellesskapet, mediert gjennom elevtekster og standarder som kildemalen, kombinert med lærernes utforskende arbeid over tid. Samtidig viser studiene hvordan fagkulturer og tradisjoner i lærerkulturen både åpner og lukker for kunnskapsutvikling. Åpninger identifiseres når nysgjerrigheten og motivasjonen for nye kunnskapsøk er til stede, mens lukninger framkommer når lærere står fast i egne oppfatninger eller måter å praktisere på som ikke lenger er like funksjonelle. Artikkel 3 undersøker betingelser for kunnskapsutvikling ved at studien utforsker relasjoner mellom lærerarbeid og ledelse, og måter ledelsen kan støtte og involvere seg i utviklingsarbeidet på. Samtidig viser studien fram spenninger knyttet til makt og autoritet, og betydningen av tillit for å komme videre i utviklingsarbeid. Artikkel 3 viser også fram sårbarheten i det relasjonelle feltet, den viser hvordan makt og tillit kontinuerlig utspiller seg i relasjoner, og hvordan rektor og lærere håndterer utfordringer de møter når de involverer seg aktivt i hverandres oppgaver og kjerneaktiviteter. Samlet sett viser de tre delstudiene at relasjonsorientert dynamikk er et sentralt aspekt ved profesjonsarbeid i skolen, og at spenninger knyttet til institusjonelle normer, samt til behov for stabilitet og fornyelse, legger premisser for og influerer profesjonsutøvelse og kunnskapsutvikling på arbeidsplassen.

6.2 Kunnskapsdimensjoner og trekk ved læreres profesjonskunnskap

I et samfunnsperspektiv handler læreres profesjonskunnskap om verdisetninger i forhold til hva som anses som viktig kunnskap, noe som avdekkes i den utdanningspolitiske diskursen og læreplanreformer der «back to basics» har hatt sin renessanse, og der standardiserte prøver og resultatstyring er et uttrykk for dette (Kelly, Luke og Green, 2008; Coburn og Turner, 2012; Elstad og Sivesind, 2010). Uavhengig av den kontekstbestemte dagsordenen relaterer læreres kunnskapsutvikling seg til profesjonskunnskap lærere besitter og utvikler. Profesjonskunnskap kjennetegnes av stadig å være i endring, der kunnskapens transformativ karakter preger profesjonsarbeidet (Lahn og Jensen, 2008). Kunnskap representerer ifølge Knorr Cetina (1997) også strukturer som vil noe i seg selv, og som kan igangsette videre kunnskapssøk. Fagligvitenskapelig kunnskap er en forsetning for å kunne utøve læreryrket, og skolefagene er knyttet til former for stabil og standardisert kunnskap som har holdt i hevd denne tradisjonen. Men som Edwards, Gilroy og Hartley (2002) påpeker, er den tradisjonelle skolekunnskapen kraftig utfordret av en økende omløpshastighet på kunnskapsproduksjon, noe som får konsekvenser for hvordan kunnskap forstås, og hvordan kunnskapsutvikling organiseres av utdanningsinstitusjonene og internt på den enkelte skole. Denne avhandlingen viser fram noen av disse utfordringene, der lærerne, i sine kunnskapsutviklingsprosesser, strever med å manøvrere både i kjent og ukjent terreng. En uttalelse i en logg fra en av norsklærerne i studien kan illustrere dette forholdet:

Jeg anser meg selv for å ha relativt god faglig kompetanse etter en lengre akademisk utdanning. Imidlertid har jeg lite erfaring i å gi tilbakemeldinger til elever. Tidligere har jeg fått lite opplæring både i det å skrive selv og det å gi tilbakemelding; det jeg kan, har jeg lært først og fremst gjennom praksis. Nå har jeg fått mer kunnskap om hvordan gi tilbakemeldinger, og jeg vet mer om hva skriving i fagene innebærer. Det hjelper meg.

Profesjonskunnskap kjennetegnes av kunnskap om å være i situasjonen, som innebærer å kunne håndtere praksis gjennom å ha utviklet et handlingsrepertoar, å vite *at*, som inkluderer faglig kunnskap, og å kunne reflektere *over* praksis i læringsfellesskap (jf. Earl og Timperley, 2008). Profesjonsutøvelse innebærer bruk av abstrakt og formalisert kunnskap som er nødvendig for å undervise i fag, og for å kunne utøve skjønn (Molander og Terum, 2008). Samtidig er kunnskap noe mer enn et kunnskapsinnhold, kunnskap er også knyttet til ferdigheter, der fagkunnskap kommer til anvendelse i en konkret kontekst, slik utsagnet fra norsklæreren reflekterer, der hun uttrykker at hun har utviklet kunnskap om å gi tilbakemeldinger på elevtekster gjennom erfaring

og gjennom samtaler i læringsfellesskapet hun har deltatt i. Kompleksiteten som profesjonell lærerpraksis preges av, kan bare læres ved å være i praksis, men ikke kun gjennom prosedyreutøvelse, eller ved å «følge oppskriftene» (Raaen, 2010). Analyser av data fra denne avhandlingen viser at lærere anvender tidligere erfaringer kombinert med profesjonelt skjønn i møte med prosedyrer og standarder, der de utforskende samtalene i læringsfellesskapet viser seg å fungere støttende for nye praksiser og forståelser.⁴¹ Forståelsesorientert kunnskap kan utvikles i læringsfellesskap på grunnlag av erfaring og teori som er relevant for yrkesutøvelsen, der en viktig hensikt er å håndtere det tilbakevendende dilemmaet knyttet til teori og praksis (Postholm, 2008; Grimen, 2008; Kvernbekk, 2005).

Å kunne reflektere innebærer å oppøve et metablikk på egen og andres profesjonsutøvelse (Postholm, 2008). Refleksjon dreier seg også om å gjøre det implisitte eksplisitt, og å kunne ikle det usikre og ennå ikke uttalte et språk (Engeström og Sannino, 2010). I intervjuer og loggkommentarer framholder deltakerne i læringsfellesskapet verdien av å kunne reflektere over praksis sammen med kollegaer og ekspertdeltakere, der både støtte og utfordringer ser ut til å ha betydning for kunnskapsutvikling.⁴² Utvikling av profesjonskunnskap er også knyttet til kontinuerlige og uformelle prosesser i skolens daglige liv, som i håndtering av konkrete arbeidsoppgaver, i samtaler mellom kollegaer og mellom lærere og elever, og gjennom prøving og feiling. Kunnskap utvikles i dynamiske relasjoner, der relasjonene endrer karakter ettersom deltakerne involveres i aktiviteter og tolker dem ulikt, noe som igjen influerer på relasjonene (Edwards, 2010). I avhandlingen spores dynamikker i det relasjonelle feltet i diskusjoner mellom rektor og lærere (artikkel 3), der rektor og prosjektleder i intervjuer uttaler seg om endringer i relasjoner mellom dem etter som utviklingsarbeidet skrider fram. Gjennom nærstudier av relasjonsarbeid relatert til kunnskapsutvikling i læringsfellesskapet, supplert med data fra intervjuer og logger, avdekker studien hvordan profesjonskunnskap både utfordres, fornyes og stabiliseres over tid.

6.3 Læringssamtalen som omdreiningspunkt for kunnskapsutvikling

Forskning relatert til læreres profesjonsutvikling framhever betydningen av at lærere kommer sammen i profesjonelle læringsfellesskap for å utforske og reflektere over egen praksis (Vescio

⁴¹ I en annen artikkel basert på data fra Fagerbakken videregående skole, som støtter opp under funn som er avdekket her, viser Helstad og Hertzberg (2013) hvordan faste mønstre fungerer som læringsstøtte i skriveopplæringen, der betydningen av samtaler i læringsfellesskap kombinert med profesjonelt skjønn framheves.

⁴² Lærernes oppfatninger av kunnskapsutvikling som har foregått, samt implikasjoner for profesjonsutvikling mer generelt, er særlig omtalt i artikkel 1 i avhandlingen.

mfl., 2008; Stoll mfl., 2006). Betydningen av slike fellesskap koples til to sentrale hypoteser; at læring er situert og forankret i den daglige virksomheten der lærernes kollektive refleksjon over praksis er sentral, og at lærerne vil styrke sin profesjonelle kompetanse gjennom å delta i slike fellesskap, noe som igjen kan bidra til å styrke elevenes læring. Lærere som deltar i produktive læringsfellesskap ser ut til å dele sentrale verdier, de har fokus på elevenes læring, de fører reflekterte dialoger, de avprivatiserer sin individuelle praksis gjennom å bringe erfaringene sine ut i offentligheten, og de har fokus på samarbeid (Lieberman og Mace, 2009; Vescio mfl., 2008). Læringsfellesskapet i denne studien ser ut til å dele slike kjennetegn, men disse kjennetegnene i seg selv ser ikke ut til å være tilstrekkelig for å gi forklaringskraft til hvordan kunnskapsutvikling i læringsfellesskap kan identifiseres, og hvilke konsekvenser dette får for profesjonsutvikling. Funnene viser også at det profesjonelle læringsfellesskapets *fokus*, *form* og *funksjon* har betydning for kunnskapsutvikling, noe som kommer til uttrykk gjennom *samtaler* i kraft av den regelmessige og langsiktige dialogen i fellesskapet. Mens *fokus* handler om objektorientering, hva deltakerne samlet sett er opptatt av å utforske i samtalene og hvordan møtene er strukturert, handler *form* om hva som særpreger det tverrfaglige arbeidet, og hvordan objektorienteringen kommer språklig og sjangermessig til uttrykk. *Funksjon* dreier seg her om medieringsaspekter og samtalenes refleksjonskvalitet, om samtalene kan karakteriseres som kritisk undersøkende eller overflatiske, og i hvilken grad samtalene har potensial til å utvikle og endre eksisterende praksis (Horn og Little, 2010; Little, 2012). I det følgende drøftes disse aspektene ved læringssamtaler nærmere.

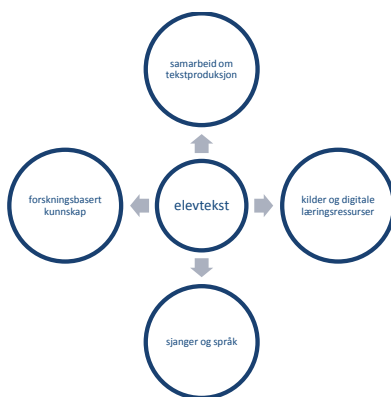
6.3.1 Læringssamtalens fokus: objektorientering og rutiner for kommunikasjon

Flere studier understreker betydningen av elevdata som medierende artefakter for kunnskapsutvikling (Coburn og Turner, 2012; Little, 2012; Earl og Timperley, 2008). Samtalene i læringsfellesskapet i denne avhandlingen har gjennomgående hatt fokus på faglig orientert skriving, representert ved elevtekster som lærerne har tatt med seg til felles utforskning i møtene. I motsetning til andre studier som har problematisert rigide rutiner og møteagendaer, har strukturen i møtene i dette læringsfellesskapet vært fleksibel (Horn og Little, 2010; Little og Curry, 2008). Dagsordenen har ikke vært for stram og heller ikke for løs, og lærerne har til enhver tid visst hva som har vært på agendaen. Med elevtekstene i sentrum har objektorienteringen og den situerte «kunnskapingen» vært en tydelig premiss for kunnskapsutvikling, idet elevtekstene har utgjort sentreringspunktet rundt lærernes forhandlinger og medierte samtalene. Disse funnene kan relateres til Hakkarainen mfl. (2004) metafor om «knowledge creation», der artefakter er omdreiningspunktet for deltakernes utforskning. Analysen

viser at den tydelige objektorienteringen har gitt deltakerne rom for å få fram flere perspektiver på fag og læring, og muligheter til å relatere egne fagtradisjoner opp mot andre fags normer og konvensjoner. Utsagn fra en norsklærer, som har tatt del i en naturfaglærers framlegg av argumenterende tekster i biologi, illustrerer verdien av å få innsyn i andre fagkulturelle praksiser.

Jeg synes det var svært interessant å høre om hvordan biologilæreren arbeider med å samle argumenter og med å bygge opp argumentasjon i en drøftende tekst. Det er jo kjempefint at vi arbeider med dette i flere fag. Jeg tror at fagenes ulike natur vil gjøre at en delvis må argumentere på ulike måter i ulike fag. I biologi er det selvfølgelig svært viktig at den rent biologifaglige kunnskapen elevene har blir brukt i argumentasjonen. Jeg fikk en liten «aha-opplevelse» av dette i samtalen vi hadde.

Med utgangspunkt i elevtekster som har blitt lagt på bordet, har lærerne, i tillegg til å reflektere rundt selve teksten, kommet inn på andre og mer generelle utfordringer de står overfor i hverdagen. Kjemirapporten fra Cecilies klasse (artikkel 1) er et godt eksempel på dette, der fokuset på elevteksten genererte flere relevante temaer underveis i samtalen. Det materielle artefaktet fungerte på denne måten som et tankeredskap («thinking device», jf. Wertch, 1998), og som et springbrett for lærernes videre utforskning. Figur 6.2 viser hvordan objektet (kjemirapporten) ekspanderer og utvider fellesskapets kunnskapshorisont i retning av et mangfold av pedagogiske og fagdidaktiske utfordringer.



Figur 6.2: Elevtekst som utgangspunkt for kunnskapsutvikling i et læringsfellesskap.

Analysen av det empiriske materialet viser at et kontinuerlig læringsfokus ser ut til å oppstå når omgangen med kunnskap kan veksle mellom å undersøke det ukjente og bekrefte det gyldige, slik vi ser eksempel på her, der lærernes kunnskapssøk retter seg mot mer usikkert farvann (som digitale læringsressurser) og områder lærere kan være uenige om (som elevsamarbeid og

kildebruk). Eksempelen viser hvordan forskningsbasert kunnskap (brakt inn av ekspertdeltaker Frida), utvider kunnskapshorisonten. Samtidig bekreftes gyldig kunnskap om for eksempel sjangerforståelse og innhold i elevteksten. Slike kunnskapssøk kan forstås som en dynamisk prosess, der kunnskapen selv ser ut til å inspirere til videre utforskning ved at den stadig åpner for nye spørsmål og muligheter når den tas i bruk (Lahn og Jensen, 2008; Knorr Cetina, 1997). Eksempelen viser at kunnskapen som ligger latent i elevteksten er motivet for utforskning av ny kunnskap, men deltakerne medierer eksplisitt denne prosessen ved å stille spørsmål, utvikle perspektivene fra det spesielle til det generelle, og ved å gi kunnskapssøket et språklig uttrykk som «oversetter» relevant kunnskap fra fagkulturene og fra forskning til den aktuelle konteksten (Wertsch, 1998; Carlile, 2004; Engeström, 2008). Dette framkommer for eksempel når Frida bringer inn kunnskap for å imøtegå (historielærer) Ediths plagieringsperspektiv, der hun lar fellesskapet få innsikt i hvorfor eleven, som har et annet morsmål enn norsk, skriver som hun gjør.

Dysthe (2001) knytter begrepet sosial mediering til læreren som veileder som gjennom læringssamtaler i klasserommet bidrar til refleksjonsprosesser hos elevene, der vekten blir lagt på det sosiale og kulturelle fellesskapet, og ikke primært på individet. I tråd med Vygotskijs (1986) teori om den proksimale utviklingssonen og Bruners (1986) «scaffolding»-metafor, kan kompetente andres bidrag fungere som støttende læringsstillas, eller som «a temporary framework for construction in progress» (Cazden 1983, s. 6). Overført til denne konteksten er det tydelig at eksperten har en medierende funksjon (sosialt og konseptuelt), der hun gjennom forskningsbaserte innspill bidrar til å utvide kunnskapshorisonten. Dette framkommer også der ekspertene introduserer fellesskapet for begreper (som tekststrukturer som IMRad-modellen og sjangerbenevnninger som «five paragraph essay»), termer som deltakerne plukker opp og anvender. I et annet eksempel (fra artikkel 2) introduserer Kurt fellesskapet for et utkast til felles retningslinjer for kilder (materiell artefakt), som igangsetter nye kunnskapssøk. Eksempelen viser betydningen av et utenfraperspektiv og et eksternt blikk som støtte for utvikling av profesjonsspråk og kunnskap. Analysen viser også at ekspertene ikke kommer med ferdige svar, de er selv kunnskapssøkende på jakt etter ny innsikt som kan tilpasses behovene i praksisfeltet. Dette understøttes i et annet eksempel fra artikkel 2, der Frida, som autoritet på området, selv eksponerer usikkerhet knyttet til utvikling av felles standarder for kilder der hun spør: «Kanskje vi trenger noen nye verktøy her?» Disse funnene knytter an til det Edwards (2005) omtaler som relasjonskompetanse, og Littles (2003) begrep «observations of horizons», der deltakerne relaterer seg til hverandres perspektiver og kunnskapshorisonter og bidrar til å utvide den kollektive forståelsen. Funnene avdekker at samtalens fokus, som når lærere og eksperter

reflekterer sammen med utgangspunkt i et felles objekt, fungerer som støttende stillas for kunnskapsutvikling (Bruner, 1986; Earl og Timperley, 2008). Analysen viser imidlertid at data i seg selv ikke er tilstrekkelig. Kunnskap medieres sosialt, konseptuelt og materielt på samme måte som andre data heller ikke snakker for seg selv, de må tolkes, oversettes og tilpasses den aktuelle konteksten for at profesjonsutøvere skal kunne gjøre hensiktsmessig bruk av dem (Carlile, 2004; Coburn og Turner, 2012). Funn fra denne avhandlingen utfordrer etablerte forskningstradisjoner som sier at det er den akademiske kunnskapen som lærere tilegner seg i utdanning som primært gir tilgang til mestring og autonomi (Raaen, 2010), men også nyere teorier (som aktivitetsteori), som legger stor vekt på kunnskapsobjektet og mindre vekt på relasjonelle og sosiale aspekter ved profesjonsutvikling (Edwards, 2010).

6.3.2 Læringssamtalens form: forskjellighet og forhandlingenes transformative kraft

At lærerfellesskapet i denne studien er tverrfaglig sammensatt, at forskjelligheten utgjør en ressurs og at spenninger, uenigheter og konfliktstoff er en del av diskursen, ser i denne studien ut til å være vesentlige drivkrefter for kunnskapsutvikling. Tilsvarende funn framheves i andre studier (Engeström, 2008; Aas, 2009). Spenningene og konfliktstoffet er tydelige trekk i alle delstudiene, som i artikkel 2, der usikkerheten og flertydigheten relatert til utvikling av felles standarder for kilder ser ut til å virke drivende for kunnskapsutvikling. I artikkel 3 uttrykker prosjektleder Tora ambivalensen hun føler på i forhold til å utøve ledelse, og det hun oppfatter som rektors «innblanding» i utviklingsarbeidet, og i artikkel 1 utfordrer historielærer Edith de andre lærerne på forhold som lærere tradisjonelt ofte er uenige om, som holdninger til elevsamarbeid, og former for tekstproduksjon som i Ediths perspektiv kan tolkes som juks. En viktig drivkraft som lå til grunn for skriveprosjektet på skolen var å gjøre implisitt kunnskap fra de forskjellige fagkulturene eksplisitt. At naturfagslærer Cecilie eksplisitt blir utfordret til å gjøre rede for hvordan hun har tilrettelagt undervisningen og hva slags syn på samarbeid og skriveprosesser hun legger til grunn for sin praksis, gjør at potensielle spenninger og konfliktområder blir transparente, og gjort til gjenstand for forhandlinger i fellesskapet (Engeström, 2008). Når Cecilie i et intervju blir spurt om hvordan hun opplever å bli utfordret på egen praksis, uttaler hun: «Jeg er heldigvis ganske trygg som lærer, ellers ville jeg ikke turt det.»

Som vist i delstudiene kan det synes som om språk og samtalesjangrer rommer kimer til ny kunnskap. Samtalene i læringsfellesskapet kan sjangermessig karakteriseres som *forhandlinger* som preges av tverrfaglighet og ulikhet i aktørperspektiv. Forhandlingene er utfordrende, avklarende, akkumulerende, støttende eller fylt av usikkerhet og eksplorerende aktivitet som til sammen identifiseres som drivkrefter for kunnskapsutvikling (jf. artikkel 1 og 3). Det kan synes

som om ikke bare konsensus, men også uenighet og forskjellighet leder til utforskende aktiviteter og kunnskapssøk, spørsmålet er heller hvilken *form* uenigheten tar (Matusov, 1996; Little, 2003). Intersubjektiviteten åpner for møter mellom flere oppfatninger der deltakerne bygger på hverandres ideer og argumenter som de i neste omgang anvender for å styrke egen forståelse. Gjennom interaksjon i fellesskapet fornyer deltakerne egne kunnskapshorisonter og reviderer oppfatninger, slik Cecilie (i artikkel 1) anvender Fridas tilbakevendende spørsmål knyttet til hva hun faktisk har ment med lærerkommentarene på elevteksten de utforsker til å reflektere. I neste omgang, og i tråd med prinsippene i ekspansiv læring, der deltakerne utforsker det de ennå ikke vet, ender hun opp med å revurdere og moderere egen praksis (jf. Engeström og Sannino, 2010). I andre eksempler (artikkel 2) prøver lærerne ut egne oppfatninger om bruk av kilder mot standarder de utvikler felles. Læreres individuelle oppfatninger kommer på denne måten i spill med andres oppfatninger, og synliggjør sitt innhold og relevans når ulike perspektiver støter mot hverandre. Dette kan skje når oppfatninger engasjeres i dialoger som overskrider den lukketheten og ensidigheten som ofte særpreger individuelle meningsunivers (Bakhtin, 1986; Linell, 2009), og som vi for eksempel kan se spor av i Ediths gjentatte plagieringsanliggende (artikkel 1). I forhold til lærernes hensikt med utviklingsarbeidet, å utvikle kunnskap om skriving og skrivepraksiser, kan det virke som om nettopp flertydigheten og uklarheten knyttet til ulike normer og fagtradisjoner relatert til tekstproduksjon, det Øgreid og Hertzberg (2009, s. 463) kaller «disagreement over specific text features», virker stimulerende for kunnskapsutvikling når dette kommer språklig til uttrykk og kan forhandles. I analysene framkommer det at både lærere og ekspertdeltakere bidrar med usikkerhet og flertydighet og dermed få klare svar.

Språk influerer aktivitetene, og språkets retoriske funksjoner (Säljö, 2006) kan fungere som sterke autoritetsmarkører, slik det framkommer i artikkel 3, der rektor Hilde og prosjektleder Tora spiller ut sine aktørperspektiver og utfordrer hverandre gjennom forhandlinger om vilkår for utviklingsarbeidet. Her posisjoneres profesjonsutøverne gjennom den språklige og relasjonelle dynamikken, der makt og autoritet spilles ut, og som kan identifiseres i forhandlingene om utviklingsarbeidets videre skjebne ved skolen. Analysene viser også hvordan deltakerne tolker og refortolker praksis ut fra andres språklige perspektiv, som i eksempelet der Cecilie (i artikkel 1) revurderer sin tilbakemeldingspraksis basert på Fridas innspill, og der Martins språklige utfall mot det han opplever som et brudd med et tverrfaglig prosjekt skolen har hatt tradisjoner for å ha (i artikkel 3), blir moderert gjennom kollegaenes responser mens samtalen folder seg ut. Samtalens form, konkretisert til forhandlinger i fellesskapet, gir deltakerne mulighet til å artikulere og begrunne valg og utfordringer de står overfor, noe som står i sterk kontrast til en tradisjon basert på det individuelle lærerperspektivet

og den autonome læreren (Hargreaves, 1996). Funnene fra denne studien utfordrer studier som refererer kjennetegn på produktive læringsfellesskap uten å gå dypere inn på hva objektorientering, språk og samtalejangrer har å si for kunnskapsutvikling (Vescio mfl., 2008; Stoll mfl., 2006). Analyser av det flerstemmige arbeidet i læringsfellesskapet gir inngang til å forstå hvordan deltakerne rammer inn aktivitetene, og hvordan de utvikler alternative løsninger, noe som gir mulighet for å identifisere hvordan kunnskap utvikles gjennom språket som medierende ressurs. I det tverrfaglige samarbeidet og i samtalens forhandlingskraft ligger grunnlaget for å utvikle profesjonskunnskap som kan forankres individuelt (Vygotskij, 1986).

6.3.3 Læringssamtalens funksjon: refleksjonskvalitet og endringspotensial

Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap bringer med seg potensial til fornyelser av profesjonskunnskap, idet «talk is the bridge between educational values and improved practice in schools» (Horn og Little, 2010, s. 182). Samtalene i læringsfellesskapet i denne studien har kunnskapsutvikling som mål, dermed er hensikten noe mer enn «å jobbe». (Havnes, 2009).⁴³ Men selv om samtalene foregår innenfor rammen av et profesjonelt læringsfellesskap, fører ikke «snakket» i seg selv nødvendigvis til ny kunnskap og endring av praksis (Timperley mfl., 2007; Junge, 2012). Som analysen og drøftingen har vist, har sammensetningen i gruppa, relasjonelle forhold, objektorientering og samtalens språk og sjanger relevans for kunnskapsutvikling. I tillegg har samtalens medierende funksjon, hva den skal brukes til, og samtalens refleksjonskvalitet, betydning.

Earl og Timperley (2008) skiller mellom profesjonelle læringssamtaler preget av *sterk* og *svak* refleksjon. Sterke refleksjonsformer preges av at relasjoner utfordres, at det etterstrebes en balanse mellom støtte og utfordring, der fokuset er på substansielle forhold og en utforskende holdning som går bak det som er kjent. Svake refleksjonsformer preges på sin side av mangel på problematiseringer både av innhold og kontekst, og en overflatisk og konsensuspreget diskurs. Slike samtaler domineres gjerne av overflatiske «scanninger» av ideer og akkumulerende fortellinger fra praksis (jf. Junge, 2012). Svake refleksjoner kan fungere bekreftende og sosialiserende, men diskursen utfordrer ikke kunnskapshorisonten. På den annen side kan det som tilsynelatende ser ut som sterke refleksjonsformer og et relasjonelt engasjement, oppfattes annerledes. I academia, som har tradisjon for en argumenterende og kritisk diskurs, kan et *kalkulert* engasjement, der deltakerne er mest opptatt av å fremme egne interesser, være det

⁴³ Læring foregår både i uformelle og formelle settinger, og «jobbing» og kunnskapsutvikling kan ikke betraktes som atskilte aktiviteter (jf. Filstad, 2010; Gherardi, 2011). I denne studien foregår imidlertid daglige arbeidsoppgaver som arbeidsdeling, undervisningsplanlegging og utveksling av informasjon i andre fora enn i læringsfellesskapet.

drivende motivet (Tsoukas, 2009). I denne studien, som er hentet fra videregående skole, og som ligger tettere på akademiske diskurser enn tilfellet er i grunnskolen, spores slike trekk, der deltakerne periodevis holder egne faner høyt, fører monologer framfor dialoger, og er lite sensitive for andres perspektiver og bidrag. Dette framkommer blant annet der Edith framholder sitt plagieringsfokus (artikkel 1), og der Martin insisterer på at prosjektet han refererer til har feilet, på tross av kollegaenes innvendinger (artikkel 3).

Interaksjoner kan både åpne og lukke for kunnskapsutvikling, idet potensielle kunnskapssøk kan passere uten å bli plukket opp, mens andre temaer blir gjenstand for utforskning. Utprøving av eksisterende praksis, som når Martin formidler erfaringer fra et eksperiment der han og en kollega utforsket ulike former for tilbakemelding på elevtekster, er et eksempel på det siste (artikkel 3). Læringssyklusene som lærerne her eksponerer har preg av ekspansiv læring, der rekontekstualisering av kunnskap bidrar til utforskning av ulike praksiser som fellesskapet deler og fortolker (Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003). Analysen av samtalene i læringsfellesskapet i denne studien avdekker både svak refleksjon og aktivitet der lite står på spill, men også sterke refleksjonsformer karakterisert av brudd og spenninger, der det åpnes for videre kunnskapssøk. Samlet sett kan analysen av de utvalgte samtaleutdragene langt på vei karakteriseres som dype og kritisk undersøkende, noe som framkommer der utfordrende forhandlinger, utforskende tilnærminger til eksisterende praksis og dyptpøyende problematiseringer av skrivepraksiser kan spores (artikkel 1 og 2) (Horn og Little, 2010; Earl og Timperley, 2008). Dette betyr likevel ikke at samtalene gjennomgående har en slik karakter, og det trenger heller ikke bety at alle «lærer» (Wells, 1999). Store deler av samtaleforløpene i denne studien kan også sies å være av mer akkumulerende karakter og preget av aktivitetsskifter (jf. Earl, Katz og Ben Jafaar, 2010). Et eksempel fra ett av møtene kan illustrere dette, der deltakerne brukte hele møtet (90 minutter) til å diskutere tidsplaner og rammer for det videre arbeidet. Elevtekstene som forelå ble dermed ikke tematisert. Eksempelet viser betydningen av hensiktsmessige strukturer som gir føringer til aktiviteten, men også faren ved å bli hengende fast i strukturer og rutiner uten å komme videre i det substansielle arbeidet, jf. Horn og Little (2010). En annen tolkning kan handle om behovet for ro og stabilitet og for å bygge «institutional shelters» (jf. Sennett, 1999) parallelt med utviklingsarbeidet som foregår. På tross av slike utfordringer viser analysen at de reglemessige samtalene har stimulert kunnskapsutviklingen i læringsfellesskapet ved Fagerbakken videregående skole. Endringspotensial og praksisforbedring kan spores i språk og handling, der deltakerne reviderer oppfatninger underveis i samtaler eller kommer tilbake og viser fram justerte praksiser, og der de i loggkommentarer og intervjuer reflekterer over hva deltakelse i fellesskapet har betydd for dem, slik en av lærerne uttrykker det i

enlogg: «Det at jeg har deltatt i skrivegruppa, gjør at jeg praktiserer på nye måter.» En annen lærer sier det slik: «Det at vi har diskutert oppleggene med kollegaer, har bidratt til større refleksjon og etter hvert også korreksjon når jeg ser hva jeg kan gjøre annerledes.»

6.4 Profesjonsarbeidets balansepunkter

I lærer- og skolelederyrket står mellommenneskelige relasjoner sentralt i yrkesutøvelsen. Profesjonsarbeidet er relasjonelt betinget, lærere er avhengige av elevene sine for å oppleve mestring, slik rektor er avhengig av lærerne for å lykkes i sitt arbeid (Møller, 1996; Wadel, 1997). Det relasjonelle aspektet påvirker det faglige og substansielle arbeidet, og er ofte årsak til konflikter på arbeidsplassen, men også til mindre synlig dynamikk som forholdet mellom tradisjoner i profesjonskulturene og det som utspiller seg i situerte aktiviteter (jf. Linell, 2009), relasjonelle utfordringer knyttet til makt og tillit (jf. Bryk og Schneider, 2002), og forholdet mellom stabilitet og fornyelse (jf. Little, 2003). Relasjonell dynamikk kan også influere profesjonskunnskap, som forholdet mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter (jf. Smeby og Mausethagen, 2011). Dette ser vi eksempler på i artikkel 1 og 2, der lærerne strever med mangel på kunnskap og hvordan de rent praktisk skal forholde seg til nye digitale læringsomgivelser, og hvordan de kan oversette teoretisk kunnskap *om* skriving til ferdighetskunnskap *i bruk* (Carlile, 2004). I dette arbeidet forholder de seg til ressurser som er til rådighet i situasjonen, der dynamikken mellom hvordan de tradisjonelt har vært vant til å møte arbeidsoppgaver, og hvordan relasjoner og kunnskap som utspiller seg i den aktuelle konteksten møtes og brytes mot hverandre. I studien spores slike dynamikker mellom lærere i fellesskapet, mellom lærere og ekspertdeltakere, mellom skolens ledelse og lærerfellesskapet, og mellom deltakerne og artefaktene. Lærere og skoleledere har som sitt primære oppdrag å tilrettelegge for elevenes læring. Sett i dette oppdragsperspektivet kan den relasjonelle dynamikken som omslutter profesjonsarbeidet oppleves som en balansekunst å skulle håndtere.

6.4.1 Tradisjon og relasjon

Lærerarbeid og ledelse er historisk og kulturelt sensitivt, bak sak og relasjon står en lang tradisjon, og en sosial og kulturell kontekst som legger føringer på aktivitetene. Spenningsfeltet mellom tradisjonen (det stabile) versus det situerte (her og nå) utspiller seg i relasjoner, som i det språklige samspillet mellom rektor og lærere, der de forhandler om utviklingsarbeidets vilkår (artikkel 3). Analysen viser at måten det forhandles på, og scriptene for kommunikasjon (jf. Møller, 2006) er bærere av demokratiske og konsensusorienterte tradisjoner i lærerkulturen, der det å melde behov gjennom forhandlingsspråket er en del av spillet. Å være lærer og skoleleder

innebærer å kunne mestre slike script; å vite hvordan det forhandles og hva som forventes, men også å kunne bryte ut av mønstre og sette tradisjoner på prøve når det er nødvendig for å komme videre. I studien kommer historiske og kulturelle brytninger mellom ledelse og lærerarbeid til uttrykk i analyser av samtaler, som i eksempelet der rektor «blander seg inn» i lærernes fagdidaktiske arbeid ved å utfordre dem til å inkludere lesing (i tillegg til skriving) i utviklingsarbeidet. I denne situasjonen beveger rektor seg fra en tradisjonell administrativ posisjon, som innebærer å tilrettelegge for utviklingsarbeidets rammer og vilkår, over mot en historisk sett nyere læringslederposisjon, som tar opp i seg en pedagogisk og faglig lederrolle (jf. Møller, 2006; Robinson, 2010). Denne vendingen utfordrer tradisjonen om «den skjulte kontrakten» mellom lærere og skoleledere, som tilsier at rektor ikke skal blande seg inn i læreres kjerneaktiviteter og vice versa (jf. Berg, 2011; Møller, 2011). I situasjonen utfordrer rektor dermed ikke bare lærerne i dette fellesskapet, men også tunge tradisjoner i profesjonskulturene, det Linell (2009) omtaler som dobbel dialogisitet. Et annet eksempel synliggjør prosjektleder Tora sin ambivalens overfor å ta på seg lederoppgaver som betyr at hun må håndtere de mellommenneskelige relasjonene knyttet til det. Dette er hun, som hun klart uttrykker det, lei av. Det er skriveprosjektet hun er opptatt av, ikke relasjonsarbeidet. Eksempelet viser at faglig ekspertise, som gir høyere status jo lenger opp i utdanningshierarkiet vi kommer, ikke er nok, i det ledelse i særlig grad krever relasjonskompetanse (jf. Edwards, 2010). Profesjonsarbeidet fordrer kunnskap om tradisjoner og historiske forhold, men også en åpen og endringsorientert holdning til at tradisjoner kan transformeres og utvikles. Sett i forhold til retorikken i den utdanningspolitiske diskursen om tydelige skoleledere som forventes å involvere seg i lærernes praksis med sikte på å styrke elevenes læring, kan profesjonsarbeidets tradisjoner, som i eksempelet knyttet til arbeidsdeling og «skjulte kontrakter» mellom rektor og lærere, bli konfliktfylt å hanskens med i praksis. Å håndtere slike motstridende forventninger kan oppleves som en balansekunst.

6.4.2 Makt og tillit

Selv om ledelse i videregående skole i stor grad er delegert til avdelingsledere og lærere, har rektor det formelle ansvaret. Rektor er beslutningstaker, men tradisjonen tilsier at hun skal involvere ansatte i beslutningsprosesser, og dermed ivareta alles interesser (jf. Møller, 2011). Dette framkommer i artikkel 3, der rektor forhandler med lærerne om vilkår for utviklingsarbeidet. I forhandlingene, som pågår over noen måneder, kommer makt og tillit i spill. Som relativt nytilsatt ved skolen er det viktig for rektor å posisjonere seg som leder, men ikke minst, å skape tillit. Men relasjoner og tillit utvikles og transformeres over tid, og som analysen

viser, må tillit kontinuerlig forhandles og reforhandles, idet tillit blir satt på prøve i stadig nye situasjoner (Bryk og Schneider, 2002; Møller, 1996). I studien framkommer det at profesjonsutøverne anvender ulike strategier i denne prosessen. Særlig utfordrende er forholdet mellom rektor og Tora, som er tidligere avdelingsleder, og som har en sterk uformell posisjon i lærerkollegiet. Spenninger i relasjonsfeltet framkommer eksempelvis i spørsmålet om eierskap til prosjektet, og hva det skal inneholde. Når rektor involverer seg i prosjektets liv og substans, svarer lærerne med maktstrategier i form av konfrontasjon, som der Tora truer rektor med at hvis hun fortsetter å blande seg inn, vil prosjektet forvitte. Andre maktstrategier spores der lærerne forsøker å kjøle ned situasjonen i form av taushet, tilbaketrekning eller skifte av tema. Tillitskapende strategier spores på sin side i form av involvering, revisjoner av planer og kommunikasjonsstrategier som å ta andres perspektiv, noe rektor viser at hun gjør i forhandlingene som pågår. Analysen avdekker at tillit og relasjonskompetanse bygges over tid (Edwards, 2010). I dette arbeidet spores både muligheter for å nå fram og influere praksis, men også risiko for å bli avvist, der «makt over» og «makt med» er i flyt (jf. Møller, 2006). Robinson mfl.s (2008) metastudie av forholdet mellom ledelse og elevers læring konkluderte med at ledelse har størst effekt på elevenes læring når rektor involverer seg i lærernes kjerneaktiviteter. Denne studien har vist at en slik involvering kan være en utfordrende og risikabel strategi, tett knyttet til *måten* rektor involverer seg på. Samtidig avdekker analysen at konfliktstoff og grenseoverskridelser, som når rektor utfordrer «den skjulte kontrakten» mellom ledere og lærere, på sikt kan virke produktivt. Profesjonsarbeid dreier seg i dette perspektivet om hvordan lærere og skoleledere håndterer relasjonelle utfordringer og dynamikk, «how they go about their work» (Little, 2003), og hvordan de utvikler kontekstsensitivitet og relasjonell kompetanse underveis i slike prosesser (Edwards, 2010).

Relasjonelle utfordringer knyttet til makt og tillit spores også i samtaler mellom lærerne i fellesskapet. Dette kan dreie seg om subjektive opplevelser som korrigeres av andres perspektiv, som der Martin utfordrer rektor og kollegaene sine på det han opplever er et sammenbrudd i et tverrfaglig undervisningsopplegg som har eksistert ved skolen over flere år, men hvor budskapet hans modereres og mister autoritet i løpet av samtalen når kollegaer imøtegår og problematiserer Martins agenda. Analysen viser at makt og tillit kontinuerlig er i spill i aktiviteter og i relasjonsfeltet mellom profesjonsutøvere. Uansett om vi unnlater å gjøre noe, kan det tolkes og erfares som en maktstrategi (jf. Møller, 2006). Å balansere forholdet mellom makt og tillit, å vite at tillit ikke er noe vi får, men noe vi opparbeider oss, er derfor sentral profesjonskunnskap, ikke minst for skoleledere.

6.4.3 Stabilitet og fornyelse

Et gjennomgående balansepunkt som kan spores både på institusjonsnivå, på gruppenivå i læringsfellesskapet og på individuelt nivå i denne studien, dreier seg om forholdet mellom stabilitet og fornyelse, en balanse som på samme tid dreier seg om forholdet mellom *standardisering og fleksibilitet*, og mellom det *konvensjonelle og det nye og kreative* i profesjonsarbeid, der det siste framkommer i eksempelet der lærerne uttrykker ulike syn på plagiering og elevsamarbeid (artikkel 1). På institusjonsnivå spores stabiliseringsaspektet i behovet for å opprettholde tradisjonell praksis, som i den konvensjonelle arbeidsdelingen mellom rektor og lærere, og ved rammer og strukturer som legger føringer på aktiviteten. Stabilitet i dette perspektivet spores i behovet for å lage planer og institusjonalisere en mer eller mindre omforent praksis, noe rektor i særlig grad er eksponent for. Analysen avdekker imidlertid at planer er nødvendige, men ikke tilstrekkelige verktøy for skoleutvikling og ledelse. Det er ingen garanti for at planene følges, derfor kan de også fungere som utstillingsvindu eller institusjonell «sikring» for en annen og skjult praksis (jf. Argyris og Schön, 1978). Forholdet mellom stabilitet og fornyelse identifiseres også i lærernes bestrebelser med å standardisere felles skrivepraksiser. Dilemmaet kommer særlig til uttrykk i arbeidet med å utvikle en felles mal for kilder (artikkel 2), der lærerne uttrykker behov for å institusjonalisere en felles måte å håndtere og oppgi kilder på, et behov som over tid kommer i konflikt med et mer funksjonelt og pragmatisk perspektiv. Standardiseringer utfordrer tilpasninger til fagenes tradisjoner og lærernes praksiser, og når standardiserte mønstre blir for detaljert, kan de stå i fare for å bli avvist som lite hensiktsmessige. En stram mal som foreskriver en felles praksis kan, som Frida uttrykker det i artikkel 2, ha lite for seg: «En slik oppskrift har nesten ingen mulighet for å lykkes, den blir for detaljert.» I et annet eksempel, der Kurt har introdusert fellesskapet for en standardisert tekststruktur («femavsnittsmetoden»), velger noen lærere å gjøre modellen til en ren tekstmal («det *skal* være fem avsnitt») mens andre tilpasser tekstmønsteret til eksisterende repertoar, slik en av lærerne uttrykker det i en loggkommentar: «Jeg tilpasser metoden til det jeg har drevet med i mange år, og som jeg synes fungerer.» Vi ser det samme her som i en studie av ungdomsskolelæreres skriveundervisning, der lærerne, når de beskriver hvordan de arbeider etter de faste prosedyrene i den prosessorienterte skrivepedagogikken, uttaler: «Om vi ikke bruker alt, så bruker vi noe» (Grøtan mfl., 2000, s. 181). Standardiserte verktøy er en sentral del av profesjonsarbeidet, men standarder i bruk krever, som denne studien viser, profesjonelt skjønn. Det samme aspektet spores i samtalerutiner, som kan virke hemmende dersom de blir for rigide (Horn og Little, 2010; Little og Curry, 2008). Å forholde seg til relasjonen mellom stabilitet og fornyelse, enten det gjelder i form av

skrivemedidaktiske utfordringer knyttet til standardiserte maler, eller organisasjonsdidaktiske utfordringer relatert til skoleutvikling, kan oppleves som en balansekunst.

6.5 Oppsummering

Fenomenet i denne studien dreier seg om læreres kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap, støttet av ledelse og ekspertkunnskap. De samlede funnene har avdekket at kunnskapsutvikling spores i samtaler i læringsfellesskapet over tid, der kunnskapsutvikling foregår på flere nivåer; kunnskap utvikles gjennom lærernes møter med elevtekster, i møter mellom kollegaer, i møter mellom lærere og skolens ledelse, og i møter mellom lærere og eksperter. Analysen har vist fram betydningen av et utenfraperspektiv, enten i form av kollegaer med andre erfaringer og en annen fagbakgrunn, eller eksperter utenfra som bidrar til å utvide lærernes perspektiv. Sentrale funn viser at profesjonsarbeidet beveger seg mellom balansepunkter som trygghet og behovet for å stabilisere eksisterende kunnskap og praksis, parallelt med behovet for å fornye praksiser og utforske nye kunnskapssøk. I studien identifiseres denne dynamikken når oppfatninger verifiseres og brytes, når deltakerne henholdsvis støtter og utfordrer hverandre, og når settingen oppleves som enten for usikker eller trygg nok til at fornying kan skje. Slike balansepunkter framkommer i situerte samtaler, men peker samtidig mot makroorienterte perspektiver, som institusjonelle vilkår profesjonsarbeidet i skolen utspiller seg innenfor (jf. Mäkitalo og Säljö, 2002).

7 KONKLUSJON

Forskningsspørsmålene som har gitt føringer til analysen i denne avhandlingen, dreier seg om hvordan lærere utvikler kunnskap gjennom regelmessige samtaler om elevtekster og skrivepraksiser i et tverrfaglig læringsfellesskap over tid, hva som karakteriserer relasjonene mellom læreres kunnskapsutvikling og involvering fra kollegaer, eksterne ekspertdeltakere og skolens ledelse, og på hvilke måter ulike aktørperspektiver og spenninger mellom stabilitet og fornyelse utgjør drivkrefter for kunnskapsutvikling. Gjennom nærstudier av samtaler i møter i læringsfellesskapet ved Fagerbakken videregående skole over en toårsperiode, avdekker analysen at samtals *fokus* (objektorientering), samtals *form* (forskjellighet og forhandlingspråk) og samtals medierende *funksjon* (refleksjonskvalitet og endringspotensial) har implikasjoner for hvordan kunnskap utvikles i et profesjonelt læringsfellesskap, der sammensetningen i fellesskapet og relasjonelle aspekter også har betydning. Studien viser at en gjennomgående og tydelig objektorientering, kombinert med møterutiner som er fleksible nok til å fange opp innspill som dukker opp underveis, gir grobunn for kunnskapsutvikling. Gjennom et felles fokus på elevdata, og gjennom regelmessige samtaler i læringsfellesskapet over tid, viser studien hvordan lærere utvikler større innsikt i fagenes kulturer og praksiser. Kimer til nye forståelser framkommer når lærere gjør erfaringer, oppfatninger og undervisningspraksiser synlige og eksplisitte, og når de gjennom utforskende forhandlinger setter eksisterende kunnskap og praksis på prøve i læringsfellesskapet. I slike prosesser synes innspill fra kollegaer som representerer andre fagtradisjoner, samt forskningsbaserte bidrag og undersøkende spørsmål fra eksterne ekspertdeltakere, å mediere kunnskapsutvikling. Samtidig viser studien fram åpninger og lukninger mot nye kunnskapssøk, der åpninger identifiseres når læreres erfaringer og oppfatninger settes i spill gjennom kollektiv utforsking. I prosessen spores utprøvende tilnærminger til kunnskapsgrunnlag og problematiseringer av tilvante praksiser, som over tid fører til at lærere integrerer ny innsikt og justerte praksisformer i eget repertoar. Lukninger identifiseres i akkumulerende aktivitetsfeller, som når møter går med til tidsplanlegging på bekostning av faglige og substansielle temaer, eller i begrensninger ved at lærere blir hengende fast i oppfatninger og mønstre som ikke lenger er like hensiktsmessige, som i måter å gi tilbakemelding til elever på, eller holdninger til elevsamarbeid. I kunnskapsprosesser framkommer det at både lærere og ekspertdeltakere eksponerer usikkerhet og få klare svar, der det kan synes som nettopp kompleksiteten og flertydigheten virker stimulerende på erfarne læreres læring. Funnene viser at når lærere i videregående skole kommer sammen i tverrfaglige læringsfellesskap, har de tilgang til og anvender ressurser som utvikler kunnskap.

Ekspertdeltakeres støtte og involvering utgjør vesentlige bidrag i denne sammenhengen, men bidrag fra kollegaer fra andre fag synes også å stimulere nye kunnskapssøk. Funnene avdekker at grensekryssninger på tvers av fag og profesjoner bidrar til å utvikle kunnskap som ikke bare influerer lærerarbeidet, men også hvordan ledelsen kan støtte og tilrettelegge for organisasjonslæring og kunnskapsutvikling på arbeidsplassen.

Når det gjelder relasjoner mellom læreres kunnskapsutvikling og involvering fra skolens ledelse, viser studien at rektors tilrettelegging i form av tid og ressurser til å opprettholde og videreutvikle arbeidet i læringsfellesskapet, har betydning. Samtidig tyder funnene på at strategier for å bryte gjennom tradisjoner som tilsier at rektor ikke skal blande seg inn i lærernes fagdidaktiske arbeid, kjennetegnes av konflikt og spenninger. De demokratiske tradisjonene som preger profesjonsutøvelse i skolen influerer relasjonsfeltet, der makt og tillit kontinuerlig er i spill, der studien avdekker at tillit mellom lærere og ledelse forhandles i stadig nye situasjoner. Rektors involvering i lærernes arbeid kan tolkes som en risikofylt strategi, samtidig som ledelsens involvering i lærernes kjerneaktiviteter er forbundet med nye muligheter for å utvikle en mer felles og robust læringskultur i organisasjonen. Ulike aktørperspektiver framkommer blant annet der rektor tar organisasjonens perspektiv, mens lærerne i stor grad tar sitt eget eller læringsfellesskapets perspektiv i forhandlinger om utviklingsarbeidets vilkår. Aktørperspektiver basert på læreres forskjellige fagtradisjoner, læreres og ekspertdeltakeres ulike kunnskapshorisonter, og rektor og læreres ulike roller og posisjoner, synes å være utfordrende å forholde seg til i situasjonen, samtidig som møter mellom ulike perspektiver, og konfliktstoffet som ligger latent i disse møtene, ser ut til å virke drivende for kunnskapsutvikling og praksisforbedring på sikt.

Avhandlingen viser fram spenninger mellom behov for stabilitet og behov for fornyelse i læreres arbeid, som i lærernes behov for å standardisere skrivepraksiser, vist i eksempelet med å utvikle en felles mal for kilder, et arbeid som på sikt kommer i konflikt med mer pragmatiske og funksjonelle hensyn. Tilsvarende framkommer i balansen mellom det konvensjonelle og det nye og kreative i profesjonsarbeid, som der lærerne forholder seg til nye digitale læringsomgivelser og former for tekstproduksjon som bryter med etablerte praksiser. Spenninger på institusjonsnivå spores der behovet for å stabilisere praksis lever side om side med behovet for å utforske nytt terreng, der profesjonsutøvernes engasjement og kunnskapssøk virker som dynamiske krefter mot stabiliserende elementer som den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom rektor og lærere, og i planer og rutiner for praksis. Kunnskapsutvikling identifiseres når omgangen med kunnskap kan veksle mellom å undersøke det ukjente og bekrefte det som er kjent og gyldig, og dermed sikre en produktiv balanse mellom utforskning og bekreftelse, kombinert med et profesjonelt skjønn.

Studien viser at når lærere erfarer produktive spenninger mellom stabilitet og fornyelse, motiveres de til nye kunnskapssøk.

Denne avhandlingen har vist hvordan en langsiktig dialog i et læringsfellesskap, støttet av ekspertdeltakere og skolens ledelse, fungerer som støtte for læreres kunnskapsutvikling. Studien bidrar med innsyn i situert lærerarbeid, og innsikt i hvordan profesjonsutøvere kommuniserer og hvordan de språkliggjør erfaringer og forståelser i et tverrfaglig fellesskap over en toårsperiode. Studien synliggjør med dette endringsprosesser som foregår i læreres kollektive soner, og viser fram hva det sosiale fellesskapet har å si for kunnskapsutvikling, der spenninger mellom profesjonsutøveres kunnskap og interesser opptrer både som konstruktive drivkrefter og som hindringsfaktorer for kunnskapsutvikling. Studien bidrar med innsikt i relasjoner mellom ledelse og lærerarbeid som utspiller seg over tid, og utfordringer knyttet til ledelse av læreres læringsprosesser på arbeidsplassen. I tillegg viser studien fram eksempler på hvordan skoler og utdanningsinstitusjoner kan samarbeide om profesjonsutvikling.

Funn fra denne avhandlingen har avdekket behov for mer detaljert innsikt i hvordan lærere utvikler kunnskap i arbeidslivskontekster, og for å vite mer om betydningen av ledelse og ekspertkunnskap for læreres kunnskapsutvikling. Studien har også avdekket behov for mer forskningsbasert kunnskap om hvilken betydning samtaler i læringsfellesskap har for utvikling av profesjonskunnskap, hvilke trekk ved slike samtaler som bidrar til å fremme kunnskapsutvikling, og hvordan læreres kollektive refleksjonsprosesser kan bidra til å utvikle profesjonsspråket i skolen. Avhandlingen synliggjør behov for å vite mer om hvordan relasjonelle forhold mellom profesjonsutøvere influerer kunnskapsutvikling, og hvordan et utviklingsarbeid som foregår i et fellesskap av en gruppe motiverte og engasjerte lærere kan gis en institusjonell forankring. Funn fra denne avhandlingen har implikasjoner for hvordan kompetanseutvikling og arbeidsplasslæring tilrettelegges, for hvordan utdanningstilbud utformes og organiseres, og for hvordan samarbeid mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjoner kan styrkes og utvikles.

REFERANSER

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. MA: Addison-Wesley.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, s. 10–20.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20 (6), s. 533–548.
- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*, bind I: *Norskesensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I K. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 157–170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2006). Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90 (6), s. 470–482.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Hawkey, K. & Greenwood, A. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES Research Report RR637. University of Bristol. Lastet ned 25.oktober 2010 fra www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf.
- Boreham, N. (2004). A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualization of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52, s. 5–17.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33, s. 3–15.
- Brekke, K. & Tiller, T. (red.) (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Carlile, P. (2004). Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science*, 15 (5), s. 555–568.
- Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing and Writing in the Disciplines. The National Council of Teachers of English.

- Caspersen, J. & Raaen, F.D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cazden, C.B. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. I R.P. Parker & F.A. Davis (red.), *Developing literacy: Young children's use of language* (s. 3–17). Newark, DE: International Reading Association.
- Clausen, K.W., Aquion, A.M. & Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, 25, s. 444–452.
- Coburn, C.E. (2005). *Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy*. California: Educational Policy.
- Coburn, C.E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the micro processes of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43, s. 343–379.
- Coburn, C.E. & Turner, E.O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9 (4), s. 173–206.
- Coburn, C.E. & Turner, E.O. (2012). The Practice of Data Use: An Introduction. *American Journal of Education*, 118 (2), s. 99–111.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, s. 249–305.
- Dale, E.L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. New York & London: RoutledgeFalmer.
- Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of Educational Change*, 12 (2), s. 147–158.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (2007). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), s. 181–199.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publication.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, s. 168–182.

- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise*. Dordrecht: Springer.
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, s. 22–32.
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2002). *Rethinking Teacher Education: Collaborative responses to uncertainty*. London: RoutledgeFalmer.
- Earl, L.M. (2008). Leadership for Evidence-Informed Conversations. I L.M. Earl & H.S. Timperley (red.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Earl, L.M. & Timperley, H.S. (2008). *Professional learning conversations: Challenging in Using Evidence for Improvement*. United Kingdom: Springer Academic Publisher.
- Earl, L.M., Katz, S. & Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Earl, L.M. & Timperley, H.S. (2008). Understanding how evidence and learning conversation work. I L.M. Earl & H. Timperley (red.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (s. 1–12). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (red.) (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Emstad, A.B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering: en kvalitativ kasusstudie av hvordan seks norske barneskoler har brukt skolevurdering i sitt arbeid med forbedring av skolen som læringsarena*. Avhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), s. 133–156.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Middleton, D. (1998). *Cognition and Communication at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, s. 1–24.
- Eraut, M. (2010). Knowledge, Working, Practices, and Learning. I S. Billett (red.), *Learning through Practice* (s. 37–58). Dordrecht: Springer.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring. Fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Flyum, K.H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag. Om argumentasjon og kildebruk* (s. 33–75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyum, K.H. & Hertzberg, F. (red.) (2011). *Skriv i alle fag. Om argumentasjon og kildebruk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gherardi, S. (2011). Organizational Learning: The Sociology of Practice. I M. Easterby-Smith & M.A. Lyles (red.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, 2. utgave (kapittel 3, s. 43–67). Wiley.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, P. & Stodolsky, S. (1995). Content as Context: The Role of School Subjects in Secondary School Teaching. *Educational Researcher*, 24 (8), s. 5–11.
- Grøtan, S., Helstad, K., Hertzberg, F. & Roe, A. (2000). Innovasjon i klasserommet. Tilfellet prosessorientert skrivepedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2–3, s. 171–183.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, s. 266–276.
- Hagtvædt, B. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 173–223). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of Networked Expertise*. Amsterdam: Elsevier.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*, 3. utgave. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Havnes, A. (2008). Endringsarbeid og kunnskapsproduksjon. I A. Havnes (red.), *Utviklingsarbeid i profesjonsutdanningene. Prosjekterfaring fra førstelektorprogrammet ved Høgskolen i Oslo*. Høgskolen i Oslo, Pedagogisk utviklingssenter.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (1), s. 155–176.
- Heath, S. & Street, B.V. (2008). *Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research* (Language and Literacy Series). New York: Teachers College Press.

- Helstad, K. (2011). Skriveprosjektet som skoleutvikling. Lærersamarbeid og lederutfordringer i videregående skole. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig prosjekt blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Heritage, J. & Atkinson, J.M. (1984). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermansen, M. (2001). *Den fortellende skole – om muligheter i skoleutviklingen*. Bok 2, cases og konklusjon. Randers: Klim.
- Hertzberg, F. (2003). *Arbeid med muntlige ferdigheter*. I K. Klette (red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Unipub.
- Hertzberg, F. (2011). Skrivning i fagene. Viktig, riktig og nødvendig. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag. Argumentasjon og kildebruk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holland, D. & Lave, J. (red.) (2001). *History in Person*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Hollins, E.R., McIntyre, L.R., DeBose, C., Hollins, K.S. & Towner, A. (2004). Promoting a self-sustaining learning community: Investigating an internal model for teacher development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (2), s. 247–264.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism*. London: Routledge.
- Horn, I.S. & Little, J.W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47 (1), s. 181–217.
- Hummelvoll, J.K. (2010). *Praksisnær forskningsetikk*. I J.K. Hummelvoll, E. Andvig & A. Lyberg, *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hultman, G. (2006). In between. Knowledge relations and use in context. I B. Wingård (red.), *Livslång nyfikenhet. En vänbok till Gunilla Härnste* (s. 140–164). Stockholm, Institute of Education Press.
- Hymes, D. (1982). What is ethnography? I P. Gilmore & A.A. Glatthorn (red.), *Children in and out of school: Ethnography and education* (s. 21–32). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

- Imants, J. & van Veen, K. (2010). Teacher learning as work-place learning. I P. Peterson, E. Baker & B. MacGaw (red.), *International Encyclopedia of Education*, 7, s. 569–574. Oxford: Elsevier.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, K. (2007). *The desire to learn: an analysis of knowledge-seeking practices among professionals*. Oxford: Oxford Review of Education.
- Jensen, K. (2008). ProLearn: Profesjonslæring i endring. *Kunnskap, utdanning og læring – KUL*. Oslo: Norsk forskningsråd.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundation and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4 (1), s. 39–103.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtaler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, s. 374–386.
- Jurasaitė-Harbison, E. & Rex, L.A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), s. 267–277.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34 (1), s. 25–41.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.) (2010). *På rett spor – norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (red.) (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Unipub.
- Klette, K. & Lie, S. (2006). *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+*, <http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner.htmlprosjektet>.
- Kelly, G.J., Luke, A. & Green, J. (2008). What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum. *Review of Research in Education*, 32, s. vii–x.
- Knorr Cetina, K. (1997). Sociality with objects. Social Relations in postsocial knowledge. *Theory, Culture and Society*, 14 (4), s. 1–30.

- Kroksmark, T. (red.) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoredannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lahn, L. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lee, V., Robinson, S., Sebastian, J. & Allensworth, E. (2010). Instructional Quality in Chicago High School Classrooms: Mathematics and Science vs. English and Social Studies. Paper presentert ved AERA-konferansen i Denver, US, 28. april–4. mai 2010.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. (2009). The role of «accomplished teachers» in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching*, 15 (4), s. 459–470.
- Linell, P. (2007). Focus Groups as Communicative Activity Types. I I. Markova mfl. (red.), *Dialogue in Focus Groups*. London: Equinox.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, Mind and World Dialogically. Interactional and Contextual theories of Human Sense-Making*. USA: Jaan Valsiner.
- Little, J. (2011). Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. I M. Kooy & K. van Veen (red.), *Teacher learning that matters: International perspectives*. New York: Routledge.
- Little, J.W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teacher College Record*, 105 (6), s. 913–945.
- Little, J.W. (2012). Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118 (2), s. 143–166.
- Little, J.W. & Curry, M. (2008). Structuring talk about teaching and learning: The use of evidence in protocol-based conversation. I L.M. Earl & H.S. Timperley (red.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (s. 29–52). New York: Springer.
- Lund, A. (2004). *The Teacher as interface. Teachers of EFL in ICT-rich Environment: Beliefs, Practices, Appropriation*. Avhandling for ph.d.-graden, Universitetet i Oslo.

- Lund, A., Rasmussen, I. & Smørdal, O. (2009). Joint designs for working in wikis: a case of practicing across settings and modes of work. I H. Daniels (red.), *Activity theory in practice: promoting learning across boundaries and agencies* (kap. 11, s. 206–229). New York: Routledge.
- Løgstrup, K.E. (1992). *Norm og spontanitet*. København: Gyldendal.
- McLaughlin, M. & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. & Talbert, J.E. (2007). Building Professional Learning Communities in High Schools: challenges and promising practices. I L. Stoll & K.L. Seashore (red.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (1), s. 25–45.
- Mehan, H. (1979). «What time is it, Denise?» Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18 (4), s. 285–294.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (2), s. 145–164.
- Mäkitalo, Å. (2003). Accounting practices as situated knowing: Dilemmas and dynamics in institutional categorization. *Discourse Studies*, 5 (4), s. 495–516.
- Mäkitalo, Å. & Säljö, R. (2002). Talk in institutional context and institutional context in talk: Categories as situated practices. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 22 (1), s. 57–82.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., Littleton, K. & Wegerif, R. (2004). Methods for studying the processes of interaction and collaborative activity in computer-based educational activities. *Technology, Pedagogy and Education*, 13 (2), s. 195–212.
- Mishler, E.G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60 (4), s. 415–443.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J. (1998). Action Research with Principals. Gain, strain and dilemmas. *Educational Action Research: An International Journal*, 6 (1).
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5 (1), 53–69.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Fuglestad, O.L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, H. (2011). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen. En kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler*. Avhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nelson, T.H., Slavit, D., Perkins, M. & Hathorn, T. (2008). A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities. *Teachers College Record*, 110 (6), s. 1269–1303.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27 (4), s. 405–417.
- Norzell, A. (2007). *Samtalat skoledarskap: kategoriserings- og identitetsarbeid i interaksjon*. Lund: Studentlitteratur.
- Nowonty, H. (2003). Democratising expertise and socially robust knowledge. *Science and Public Policy*, 30 (3), s. 151–156.
- Nystrand, M. (red.) (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers' College Press.
- OECD (2005). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, lastet ned 15.3.2013.
- Ongstad, S. (2012). Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje? *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 1.
- Opfer, D.V. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), s. 376–407.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtale. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14, s. 535–557.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), s. 1717–1728.

- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaususstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2011). A completed research and development work project in school. The teachers' learning, premises and challenges for further development. *Teacher and Teacher Education*, 27 (3), s. 560–568.
- Postholm, M.B. (2013). Den nærværende og forskende lærer. I K. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker* (s. 62–75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–50). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Powell, W. & Colyvas, J.A. (2008). Microfoundations of Institutional Theory. I R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin-Andersson & R. Suddaby (red.), *Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 276–98). Thousand Oaks: Sage Publishers.
- Rasmussen, J., Kruse, S. & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pedagogik og pedagogisk praksis*. København: Hans Reizels Forlag.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.), Universitetet i Bergen.
- Robinson, V.M.J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, s. 1–26.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), s. 635–674.
- Roth, W.M. (1998). Inscriptions: Toward a theory of representing as social practice. *Review of Educational Research*, 68 (1), s. 35–59.
- Rud, H. (2011). En modell for tverrfaglig samarbeid om skriving – sett fra rektors perspektiv. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag. Om argumentasjon og kildebruk* (s. 21–32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Barnes.
- Raaen, F.D. & Aamodt, P.O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Raaen, F.D. (2010). Læring i yrket: i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hansen (red.), *Ny som lærer sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T. & Myers, V.L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43 (19), s. 67–100.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Sennett, R. (1999). Growth and failure: The new political economy and culture. I M. Featherstone & S. Lash (red.), *Spaces of culture*. London: Sage.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), s. 4–13.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), s. 1–22.
- Silseth, K. (2012). *Constructing learning dialogically; learners, contexts and resources. Exploring how students and teachers participate in game-based learning and digital storytelling in educational settings*. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: Sage.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (red.) (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Smeby, J.C. & Mausesthaugen, S. (2011). Kvalifisering til velferdsstatens yrker. I N.P. Sandbu, G. Nygård, T.A. Galloway, A.L. Støren & A. Turmo (red.), *Utdanning 2011: veien til arbeidslivet* (s. 149–169). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P. (2012). Data in Practice: Conceptualizing the Data-Based Decision-Making Phenomena. *American Journal of Education*, 118 (2), s. 113–41.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L.H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S. & Toia, R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), s. 181–189.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2005). *What is a professional learning community? A summary*. Lastet ned fra http://www.lcll.org.uk/uploads/3/0/9/3/3093873/plc_source_materials_summary.pdf.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, s. 221–258.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104 (2), s. 127–146.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svedberg, L. (2009). Whatever the problem, learning is the answer. *Nordisk Pedagogik*, 29, s. 175–184.
- Swart, R.C., Wubbels, T., Bergen, T. & Bolhuis, S. (2009). Which Characteristics of a Reciprocal Peer Coaching Context Affect Teacher Learning as Perceived by Teachers and Their Students? *Journal of Teacher Education*, 60 (3), s. 243–257.
- Søreide, G.E. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. Avhandling ved Universitetet i Bergen.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I K. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Timperley, H. (2008). Evidence-Informed Conversations Making a Difference to Student Achievement. I L. Earl & H. Timperley (red.), *Professional Learning Conversations*.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Tsoukas, H. (2009). A dialogical approach to new knowledge in organizations. *Organization Science*, 20 (6), s. 941–957.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (red.) (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Valle, R. (2006). Organisering av ledelse i skolen. *Norske Pedagogiske Tidsskrift*, 2.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24 (1), s. 80–91.

- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Oslo: NIFU STEP, rapport 23.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language* (overs. av A. Kozulin). Cambridge, Ma: MIT Press.
- Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34 (3), s. 347–361.
- Weick, K.E. (2001). *Making Sense of the Organization*. Oxford: Blackwell.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Socialcultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind As Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, kap. 6.
- Øgreid, A.K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian cases. *Argumentation*, 4 (23), s. 451–468.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Akademisk avhandling ved Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Åberg, K. (2007). Handledda lærargrupper: för vad och vem? I K. Åberg & T. Kroksmark, *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 77–98). Lund: Studentlitteratur.
- Aamodt, P.O. & Turmo, A. (2007). Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole. Rapport 29/2007. Oslo: NIFU STEP.
- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft. En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

DEL 2 DELSTUDIENE

ARTIKKEL 1

Helstad, K. & Lund, A. (2012). «Teachers' Talk on Students' Writing: Negotiating Students' Texts in Interdisciplinary Teacher Teams».

Publisert i *Teaching and Teacher Education*, 28, 599–608.

ARTIKKEL 2

Helstad, K. & Lund, A. (2013). «Knowledge Creation in Teachers' Professional Development: Tensions between Standardization and Exploration when Working with Students' Writing».

Publisert i Østern, A.L., Smith, K., Ryghaug, T., Krüger, T. & Postholm, M. B. (red.), *Teacher education research between national identity and global trends: NAFOL year book 2012* (s. 163–184). Trondheim: Akademika forlag.

ARTIKKEL 3

Helstad, K. & Møller, J. (2013). «Leadership as Relational Work. Risks and Opportunities». Publisert i *Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245-262.

VEDLEGG

<i>Vedlegg 1</i>	<i>Melding om behandling av personopplysninger</i>
<i>Vedlegg 2</i>	<i>Informasjonsskriv til skolen</i>
<i>Vedlegg 3</i>	<i>Avtale mellom skolen og universitetet</i>
<i>Vedlegg 4</i>	<i>Intervjuguider</i>
<i>Vedlegg 5</i>	<i>Logg</i>
<i>Vedlegg 6</i>	<i>Spørreundersøkelse</i>



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kristin Helstad
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 17.03.2009

Vår ref :21161 / 2 / PB Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21161	<i>Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole; skrijving i fagene</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kristin Helstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

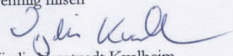
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

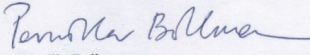
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjette.svanne@vtt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uib.no

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til skolen

Kristin Helstad

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,

Universitetet i Postboks 1099, Blindern

0317 Oslo

Tlf: 22854066

E-post: kristin.helstad@ils.uio.no

Oslo, ddmmåååå

Til rektor

Vedrørende deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg takker for positiv respons vedrørende forskningssamarbeid i prosjektet *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole; skriving i fagene*. Min forskning er en kassustudie av et *skoleutviklings- og intervensjonsprosjekt* knyttet til læreres arbeid med skriving som grunnleggende ferdighet i ulike fag ved skolen der du er rektor. Doktorgradsprosjektet har som mål å bidra med empirisk kunnskap om hvordan utvikling av læreres læring foregår på arbeidsplassen, her knyttet til utviklings- og intervensjonsprosjektet der en gruppe lærere ved skolen arbeider spesifikt med skriving som grunnleggende ferdighet slik det er definert i Kunnskapsløftet.

I prosjektet undersøker jeg aspekter ved profesjonslæring og kunnskapsproduksjon i lærergruppa, samt intervensjoner og kunnskap som settes i spill når eksterne ekspertdeltakere over tid møter denne gruppa til læringsøkt på skolen. Fokus rettes mot læreres arbeid med og forståelse av skriving i fagene, særlig knyttet til arbeid med elevtekster, skriveoppgaver og former for fagskriving. Det er lærernes språk, konkretisert til kommunikasjonen og forhandlingene om undervisningspraksis, og deres tolkning og vurdering av skriveaktiviteter i samarbeid med ekspertdeltakere på feltet, som er studieobjektet. Ved å observere og analysere læreres «snakk» om tekster og praksis, søker jeg å utvikle forståelse for former for læring og kunnskapsutvikling som er i spill på skolenivå som følge av at skolene arbeider med dette satsingsområdet.

Prosjektet favner også kunnskap om hva formell ledelse kan gjøre for å gi dette arbeidet en institusjonell forankring, og undersøker hvordan kunnskapsutvikling kan spores når lærere og skoleledere deler, drøfter og evaluerer erfaringer i ulike fora på skolen. I prosjektet er omdreiningspunktet altså lærernes fagdidaktiske praksis knyttet til skriving, men utviklingsarbeidet koples til skoleledelsens arbeid med å implementere nye praksisformer på organisasjonsnivå.

Deltakelse i studien vil i praksis bety at jeg foretar observasjoner på skolen, tar opptak og gjennomfører intervjuer med lærere og skoleledere. Datainnsamlingen vil primært foregå høsten 2008 og våren 2009, med planlagt oppfølging høst 2009 og/eller vår 2010. Mer konkret vil deltakelse i forskningsprosjektet innebære følgende for skolen:

- Jeg deltar på alle møter i skrivegruppa der lærere og ekspertdeltakere er med, noen ganger også representanter fra skolens ledelse. Det blir gjort lydopptak og tatt observasjonsnotater på disse møtene. Det kan bli aktuelt å ta videoopptak fra 1–2 møter.
- Jeg velger 2–4 lærere fra ulike fag som følges spesielt i prosjektets siste fase, og senere i en oppfølgingsstudie. Her vil jeg be om refleksjonslogger og notater fra lærerne i tillegg til at jeg intervjuer dem i gruppe og/eller individuelt. Det kan også bli aktuelt å følge en eller flere av disse lærerne i undervisningsarbeid.
- Jeg følger utvalgte møter i ledergruppa på skolen der utviklingsarbeid generelt og dette utviklingsarbeidet spesielt er på dagsorden. Det blir gjort lydopptak og observasjonsnotater av disse møtene. Jeg vil også intervju en eller flere skoleledere.
- Jeg deltar på utvalgte møter i fagseksjoner, felles samarbeidstid i kollegiet og evt andre møtefora på skolen. Observasjonsnotater, evt lydopptak gjøres.

Alle opplysningene som samles inn, vil bli behandlet konfidensielt. Som forsker forplikter jeg meg også på å følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jf. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2007): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Jeg vil

- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang
- gi både skolen, rektor og lærere fiktive navn

- diskutere med involverte aktører hvordan og hva av de presenterte resultatene som kan publiseres i det offentlige rom slik at anonymitet kan sikres

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og skolene kan trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S. Doktorgradsprosjektet inngår i annen forskning, ledet av professor xx ved universitetet. Det er også knyttet til et forskningsprosjekt som studerer læring og kunnskapsutvikling blant profesjonelle yrkesutøvere på arbeidsplassen.

Avslutning av prosjektet: Jeg avslutter prosjektet etter planen høsten 2012. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Prosjektet vil ende opp i en doktorgradsavhandling på norsk.

Faglig veileder for doktorgradsarbeidet er: professor Jorunn Møller, Universitetet i Oslo.

Vennlig hilsen

Kristin Helstad
stipendiat

Vedlegg 3 Avtale mellom skolen og universitetet

Skriving på tvers av fag – et samarbeid mellom Fagerbakken videregående skole og universitetet

Dette prosjektet er en formalisering av et FoU- og aksjonsforskningsprosjekt som har vært under forberedelse siden våren 06, og som starter for fullt i skoleåret 07/08. Siktemålet er å heve kvaliteten på elevenes skriving i de ulike fagene, samt få erfaring med hva formell ledelse kan og bør gjøre for å gi dette arbeidet en institusjonell forankring. Formelt sett dreier det seg om to delmål:

- 1 å frambringe kunnskap om de ulike fagenes skrivekultur for å etterstrebe felles normer for undervisning og veiledning der det er hensiktsmessig
- 2 å utvikle innsikt i hva slags typer interaksjon og forhandlinger (mellom ledere og lærere, lærere imellom, og elever imellom) som kan identifiseres på en videregående skole når et slikt prosjekt skal gjennomføres

Fra skolen deltar en gruppe på inntil 15 lærere pluss lederteamet, fra universitetet deltar (*navn på ekspertdeltakerne*).

Prosjektet har sin formelle start høsten 07 med et foreløpig sluttpunkt våren 09, men med mulighet for forlengelse. For skoleåret 07/08 består prosjektet består av disse elementene:

- *Tekstdiskusjoner*: Jevnlige gruppemøter der deltakerne drøfter elevtekster og oppgavetyper fra ulike fag, med det siktemål å bygge opp en kollegial vurderingskultur. Har pågått helt siden februar 06 med fem møter i semesteret.

- *Utprøving i klasserommet:* Forpliktende utprøving av et skriveopplegg i klasserommet, med påfølgende evaluering og erfaringsdeling. Har til nå skjedd litt tilfeldig, skal gjøres mer systematisk høsten 07.
- *Ledelsens rolle:* Støtte opp om den praktiske organiseringen slik at prosjektet blir gjennomførlig, blant annet ved å rydde tid og å tilby de deltakende lærerne kompensasjon for merarbeid. Sørge for spredning av erfaringene til resten av personalet og på sikt stimulere til samarbeid med andre skoler.

Ny plan lages våren 08.

Formidlingen av prosjektet skal skje på ulike måter. Vi planlegger et hefte med den foreløpige tittelen «Fagerbakkens fagtekster», som skal redigeres av en redaksjonsgruppe. I tillegg skal det lages en ordinær prosjektrapport som kan tjene som informasjon utad, og for ekspertdeltakernes vedkommende skal prosjektet resultere i forskningsartikler og ev. doktorgrad/masteravhandlinger.

Avtalen mellom skolen og universitetet går ut på følgende

I prosjektperioden kan skolen etter nærmere avtale benytte ekspertdeltakerne fra universitetet som ressurspersoner, ev. sammen med andre fagpersoner som bringes inn. Ekspertdeltakerne får tillatelse til å utnytte prosjektet i sin egen forskning, noe som innebærer å ha muligheten til:

- 1 å ha generell adgang til å benytte elevenes tekster (anonymisert)
- 2 etter avtale med enkeltlærere og enkeltelever å gjøre klasseromsobservasjoner, ta lydopptak av samtaler i lærer- og elevgrupper og intervju utvalgte elever og lærere
- 3 etter avtale å gjøre observasjoner av ledermøter og personalmøter samt intervjuer med medlemmer av lederteamet

Under forutsetning av at det ikke belaster deltakerne tidsmessig, skal ekspertdeltakerne også kunne bringe inn ev. master- og doktorgradsstudenter som arbeider med tilsvarende prosjekter.

Sted og dato (høsten 2007)

(Underskrevet av involverte deltakere; rektor og prosjektansvarlig ved skolen, ekspertdeltakerne og leder ved instituttet ved universitetet)

Vedlegg 4 Intervjuguider

Eksempler på intervjuguider

Intervjuguide, lærer

1. Bakgrunn for skriveprosjektet

Kan du fortelle om bakgrunnen for skriveprosjektet på skolen?

Hvordan og hvorfor ble du selv deltaker i prosjektet?

2. Skriveprosjektet og utviklingsarbeid

Hvordan vil du karakterisere skriveprosjektet som utviklingsarbeid for skolen?

Hvordan vil du karakterisere skolens arbeid med utvikling og læring for personalet mer generelt?

3. Forståelse av skriving som grunnleggende ferdighet og skriving i fag

Hvordan forstår du skriving som grunnleggende ferdighet?

Hva innebærer skriving i fagene for deg?

Beskriv hvordan og på hvilke måter du som faglærer jobber med skriving;

Hva slags type skriving er dominerende i dine fag?

Hvordan forholder du deg til veiledning og vurdering av elevenes skriving?

Hvordan ser du på deg selv som skriveleder, og hva innebærer dette for deg i praksis?

Kan du beskrive læringsprosesser knyttet til arbeid med elevtekster og skriving i fagene i perioden prosjektet har vart?

4. Ekspertdeltakernes rolle og bidrag

Kan du si litt om betydningen av å ha med seg ekspertkunnskap i prosjektet?

På hvilke måter har ekspertdeltakere bidratt?

Hva har deres rolle og bidrag bestått i, mer konkret?

Hvordan har eventuelle bidrag fra dem influert din tenkning og praksis knyttet til skriving?

5. Skoleledelsens rolle og bidrag

Kan du si noe om hva slags rolle og funksjon skolelederne har hatt/har i prosjektet?

På hvilke måter er deres eventuelle bidrag synlig i praksis?

Hvilke forventninger har du til skolelederne videre i dette prosjektet?

Hva mener du mer generelt er skoleledelsens ansvar og rolle i utviklingsarbeid ved skolen?

6. Profesjonslæring og kunnskapsutvikling

Kan du si noe om skriveprosjektets eventuelle betydning for deres læring og kunnskapsutvikling i perioden prosjektet har vart?

På hvilke måter er dette synlig i praksis og i din forståelse av lærerarbeidet?

På hvilke måter mener du generelt at lærere kan (fortsette å) lære i det daglige arbeidet?

- Kan du fortelle litt om prosjektet du er involvert i på Fagerbakken vgs – hva handler det om?
- Hvordan kom prosjektet i gang?
- Hva er din rolle i prosjektet?
- Hva forstår du med skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag?
- Prosjektet har som mål «å frambringe kunnskap om de ulike fagenes skrivekultur for å etterstrebe felles normer for undervisning og veiledning der det er hensiktsmessig» Kan du reflektere over hva dette betyr i praksis?
- Erfaringer fra prosjektet så langt, sett i forhold til ambisjoner, planer – hva er prosjektet blitt til pr. i dag, slik du ser det?
- Kan du reflektere rundt prosjektleders rolle og bidrag?
- Rektors rolle?
- Lærernes rolle?
- Dine kollegaer fra universitetets funksjon?
- Å ha masterstudenter og doktorgradsstudenter med?
- Hva har du selv erfart og lært – over tid ? (What's in it for you?)
- Er det noe du forstår annerledes nå enn før – knyttet til skriving, lærerarbeid eller annet?
- Et konkret opplegg du vil vise til som du har merket deg spesielt?
- Hvordan vurderer du underveisdokumentasjonen og evt bokplaner for prosjektet? Andre formidlingsaktiviteter?
- Hva tenker du om prosjektets videre liv?
- Hva blir viktig i året som kommer?
- Hvilke tanker gjør du deg om forholdet mellom skolen og universitetet gjennom dette prosjektet?
- Hva planlegger du av egen forskning relatert til prosjektet?
- Andre forhold du vil si noe om?

Vedlegg 5 Logg

Eksempel på logg til fire deltakere på e-post (etter møter i skrivegruppa våren 2009)

Fra: Kristin Helstad [mailto:kristin.helstad@ils.uio.no]

Sendt: mandag 26.1.2009 17.42

Emne: logg etter skrivegruppa 26. januar

Til: Ragnhild (naturfag), Cecilie (naturfag) , Kirsten (norsk) og Liv (norsk)

Jeg har to spørsmål etter møtet 26. januar:

1) På møtet ba jeg dere tenkeskrive rundt hva skriveprosjektet betyr/handler om for hver og en av dere. Kan du skrive litt om hva det betyr for deg og begrunne hvorfor?

2) Hypotese/påstand: «Elevene blir bedre til å skrive i fagene – og de får også bedre karakterer – ved at vi som lærere deltar i skrivegruppa på Fagerbakken.» Er dette holdbart å si? Hvorfor/hvorfor ikke?

Send gjerne dine helt umiddelbare kommentarer på disse spørsmålene på e-post til meg innen neste gang vi treffes, 9. februar. På forhånd tusen takk!

Hilsen Kristin

Vedlegg 6 Spørreundersøkelse

Spørsmål til deltakerne i skrivegruppa ved Fagerbakken videregående skole

En kartleggingsundersøkelse vedr. Kristin Helstads doktorgradsprosjekt med tema: Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole; skriving i fagene

Svar gjerne så snart du kan og helst innen 16. mars 2009. Alle svar anonymiseres. På forhånd takk!

Personopplysninger:

Navn og alder:

Utdanning (grunnfag, mellomfag, ev. hovedfag/master):

Ansatt ved skolen antall år:

Tidligere arbeidserfaring (kort):

Evt tidligere kurs/utdanning i skriving og/eller relaterte områder:

Deltakelse i skrivegruppa

Hvor lenge har du vært med i skrivegruppa?

Bakgrunn/begrunnelse for hvorfor du er med i skrivegruppa:

Hvordan vurderer du egen kompetanse knyttet til skriving? (Ev. utvikling av kompetanse i perioden.)

Læring og utvikling

Her ber jeg deg kort omtale egen læring og utvikling som fag- og skriveleærer gjennom deltakelse i skrivegruppa (Nevn for eksempel to-tre områder som du synes du har fått bedre kunnskap om):

På hvilke måter vil du si at din læring får/kan få betydning for elevenes læring?

Bidrag fra kollegaer og ekspertdeltakere

I skrivegruppa utvikles kunnskap blant annet gjennom erfaringsdeling faglærere i mellom, samtaler om elevtekster og introduksjoner til ulike former for skriving og skrivemetodikk ved ekspertdeltakerne fra universitetet. Hva vil du si at du mer spesifikt har lært av

- andre kollegaer i gruppa?
- ekspertdeltakerne (Frida og Kurt) ?

Bidrag fra skoleledelsen

Ledelsen har bidratt blant annet med avsatt tid og ressurser til arbeidet i skrivegruppa. Er et noe du har savnet som du mener ledelsen burde bidratt med ved oppstart, underveis og/eller ved avslutning av prosjektet?

Hva mener du selv er viktig at skoleledelsen bidrar med for å støtte opp under utviklingsarbeid ved skolen?

Ledelsen ønsker at erfaringer og praksis som utvikles i skrivegruppa skal spres til hele kollegiet. Hva mener du må til for at dette skal bli mulig, og hvordan ser du for deg at du og andre i gruppa kan bidra til dette?

Videre arbeid

Skriveprosjektet avsluttes formelt denne våren. Hvordan ser du for deg at dette arbeidet bør videreføres for at det ikke skal «dø ut»? (skal gruppa fortsette? arbeid i seksjoner? ekspertdeltakere? bokprosjekt? annet?)

Etterutdanning

I skriveprosjektet drives en form for etterutdanning. Basert på dine erfaringer med lærerutdanning samt ulike etter- og videreutdanningstilbud både i og utenfor skolen – hva vil du si er gode og virkningsfulle former for kompetanseutvikling for lærere, og i tilfelle hvorfor?

Evt andre kommentarer/noe du ikke har fått sagt.

Tusen takk for at du tok deg tid til å bidra med viktige data til forskningen på feltet!

Hilsen Kristin